



TITLE:

学生の満足する授業過程分析に向けて(序報)

AUTHOR(S):

溝上, 慎一; 尾崎, 仁美; 平川, 淳子

CITATION:

溝上, 慎一 ...[et al]. 学生の満足する授業過程分析に向けて(序報). 京都大学高等教育研究 1998, 4: 22-64

ISSUE DATE:

1998-10-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53547>

RIGHT:

学生の満足する授業過程分析に向けて（序報）

溝 上 慎 一

（京都大学高等教育教授システム開発センター）

尾 崎 仁 美

（大阪大学大学院人間科学研究科）

平 川 淳 子

（大阪大学大学院人間科学研究科）

Aimed at Analyzing Teaching Process with Students are Satisfied.

MIZOKAMI Shinichi

（Research Center for Higher Education, Kyoto University）

OZAKI Hitomi

（Graduate School of Human Sciences, Osaka University）

HIRAKAWA Junko

（Graduate School of Human Sciences, Osaka University）

問題意識

1. はじめに

当センターが主催する公開実験授業『ライフサイクルと教育』（田中毎実教授担当）は、はじまって2年を終えた。筆者らの一人（溝上）は、授業を通して得られる広い意味での情報を保存したりデータとして残したりする役割を与えられている。研究授業のために用いられるビデオ機器の役割はすでにいくつか報告したので（溝上、1997；1998）、ここでは授業過程をデータ化し分析していくあり方、およびそれを取り巻く周辺問題について検討してみたい。

2. 大学の授業研究はなぜ必要か

まず、大学の授業研究がなぜ必要かということに関して、筆者らの立場や考えを述べておきたい。

教育を専門とする研究者の中で授業を研究対象とする者がいることはいうまでもないことであるが（主に初等教育）、高等教育研究の場合は、その類と性質をかなり異にしているところがあるように思われる。というのも高等教育研究の場合、世の中の時勢を背景に、いうなれば教育を専門の研究としない者たちまでが研究に携わらねばならなくなっているようだからである。結果として、データの扱い方の分かっていないもの、研究と呼ぶにはほど遠いもの、とにかく何かをやったという形だけのもの、がひどく散在している。しかし、筆者らはそれでもこの傾向を研究分野の勃興期においては必然的な流れだとみなしたい。何より研究論文が増えてくるとことは、皆の関心と呼び集め、それに対する議論の隆盛を喚起する。話にならない研究だということであれば、研究とは何かという議論も出てこよう。そんな研究が必要ないというのであれば、なぜ必要ないかという議論も沸こう。大学の授業研究は、そういう経過をたどりながら今が始まろうとしている。

筆者らは、大学の授業研究をもっと精緻におこなっていく必要性を感じている。その理由として、5つを考えている。1つは、個人の経験で大学論を議論する状態をはやく脱したいということである。「大学」と一言でいってもさまざまである（溝上、1996）。文科系、理科系もさることながら、同じ文科系の中でも文学部と経済学部、法学部とではあり方がまったく異なる。同じ職業教育でも、小学校のようにカリキュラムの自由性がほとんどない医学部と、ある程度は自由性のある工学部とではまったく違う。大学入試の偏差値序列ではないが、そこから生じる伝統のある

大学とそうでない大学との格差は歴然と存在する。大学の押し進めている方針もある。このような中で、自分の見てきた、あるいは知っている大学のみをイメージして「大学とはこうだ」「大学の教育とはこうあらねばならない」と論じても仕方があるまい。ましてや、これからの高等教育はこれまで誰も経験していないあり方へと変貌していく可能性もある。個人一人が知っている大学のあり方は大したものではない。それを打破していくためには、授業研究をおこなっていかねばならない。授業研究とは授業を対象化して意味づけていく営みであるから、意味づけるためには授業を越えたところで暗に授業を規定している「世の中での大学の位置づけ」や「大学の方針」「学部・学科」「学生気質」などを問題にしなければならない (Fig. 1 参照)。そのようにしていろいろな大学や学部、教官の授業を対象化していけば、個人の経験をもとにした一般論を越え、事情に応じた大学の授業論、あるいは大学論が展開されるはずである。

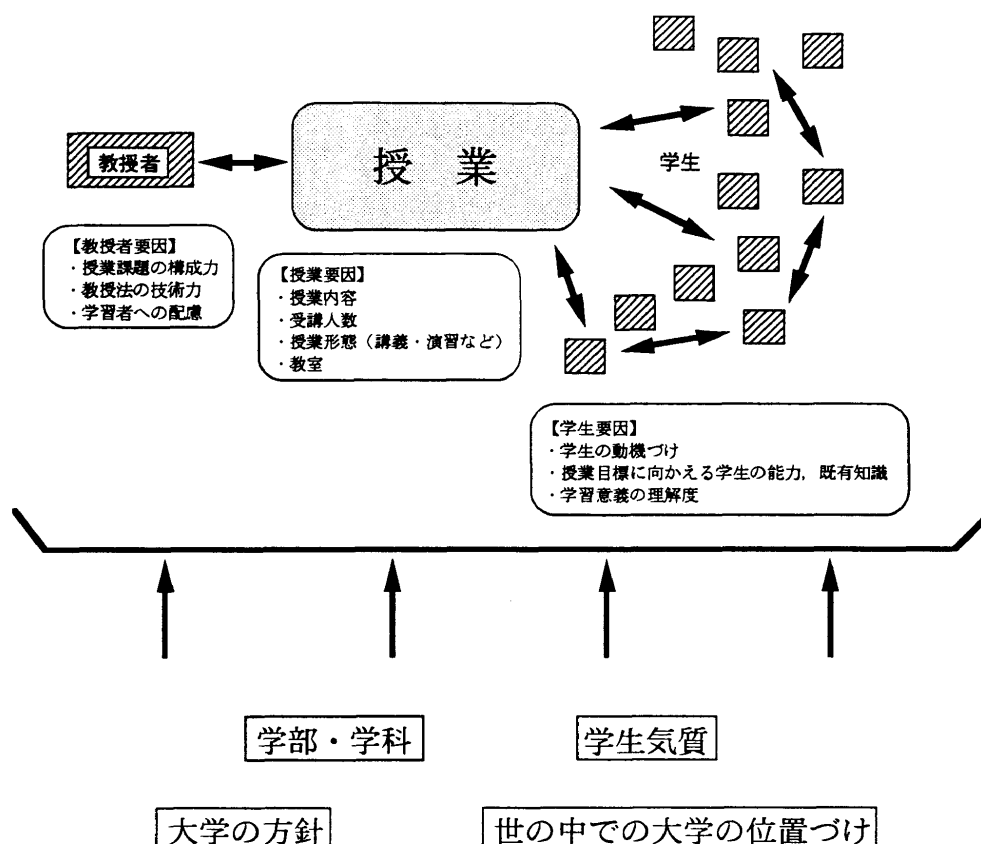


Fig. 1 大学の授業研究をおこなう上で考慮しておかねばならない要因
(注) Norman (1981) 訳書 p. 302を参考にしたが筆者が作成した。

第2に、第1の理由と関連するが、理念と現実とのギャップを認識していくことである。たとえば、大学における教養論の必要性は多くの者が説くところであり、これを不要だという議論には筆者らも危機感を感じるところである。しかしながら、理念の重要性とそれをおこなっていく現実とのギャップは、どこの大学でも経験している。教養論に限らず、大学におけるさまざまな理念がどう伝えられるのか、学生はそれにどう反応しているのか、どういうときに学生は応じどういうときには応じないか、を知るためには、授業を対象化してさまざまな角度から研究をおこなっていくしかない。理念もそれを現実化できてワンセットであると考えていきたい。

第3に、Davisら(1983)の『授業をどうする!』やEble(1976)の『大学教授のためのティーチングガイド』などのハウツー本はいろいろ出ている(他にも赤堀編、1997など)。たとえば、魅力のある授業展開の一つとしてディスカッションが挙げられる。どういうふうになればディスカッションがうまく成り立つかといったところまで踏み込んで書かれているから、それをおこなおうとする者にはかなりの程度参考になる。しかし実際に研究に携わっている者には周知のことだが、どうやったらうまくいくかは分かっている、できない者が多くいるのが現実である。そしてここが重要なところであるが、うまくいく理由はいろいろといえても、なぜうまくいかないのかという問いにはな

なかなか答えることができない。うまくいく場合でも、偶然うまくいった場合などにはどうしてうまくいったかがわからなかったりして、同じ教授者でも学生が変わると失敗したりもする。あるいはさらに、ビデオを用いれば良いという報告がある。たとえば、和光大学「大学入門期教育の実践的研究」グループ（1990）のなかでメンバーの伊藤武彦氏が興味深いことを述べている。

『授業で印象に残ったこと』というところを見ますと、ほぼ9割の学生が、ビデオを見たことについて答えているんです。教師としてはちょっとがっかりだし、視覚的なものと聴覚的なもので人間の記憶が違うということもあると思うんですけど、とにかく僕が話した内容より、ビデオについて何らかのことを書いている。…なぜ学生に印象的だったのかを考えますと、一つは、ビデオ自身に教育的な力があるということ。われわれが授業をやる場合の準備と比較して、莫大なエネルギーと時間とお金が使われ対象化されたものがビデオ教材ですから、学生に対して非常に説得力がある。もう一つは、ビデオの使い方の問題があると思うんです。ビデオをどういう意図で見せるか、見せた後どういうことを書かせるか、つまりビデオの位置づけ方ですね。前後の導入や解説の部分も、印象のなかに入っているのだろーと思ひます。僕はビデオを見せるときには、後でクイズをやるとか、ビデオの中身を友だちに手紙にして書きなさいとか、見せっ放しにしないで、何らかの形で課題を与えます。特に1～2年では、授業に学生が参加したことがよかった、ということの一つの表れじゃないかと見ています。」（pp. 125-126）

しかし、ビデオを見せれば良い授業になるかというそうではない。伊藤氏と同じようなねらいをもってビデオを用いても失敗する者は失敗する。視聴覚教材にせよハウツー式の授業技術にせよ、どういう場面で、どういう文脈で用いることが有効であるかを研究しないことには、単なる「良かった報告」にしかならない。こういう問題は、データをとって実証的に授業研究をおこなっていかねばならぬ。たとえば小学校の授業研究では、ベテラン教師と新米教師（あるいは教育実習生）などとの比較を通して教授法の差異を検討しているようである（たとえば、北尾・速水、1985）。

第4に、個人の授業実践を題材として、授業の準備の仕方から進め方、実践におけるユニークな試みなど報告されている（たとえば、林、1994；浅野、1994）。興味深いものが多いが、とことん突き進めて考えてみると、どうしてそうでなければならないのか、学生にどのような力をつけることができるのか、といった問題に対して経験的な主観でとどまっているようにも思われる。第3の理由でも述べたが、うまくいかなかった場合の検討もあるだろう。教授法的には興味深い、さらに授業を対象化して研究をおこなっていかねば、理念は発展しないであろうと思われる。

第5に、授業研究をしてデータをとっていく段になると、自ずとどのようなデータをとるかということから独立変数や従属変数を考えねばならなくなる。たとえば、先のベテラン教師と新米教師による授業比較の研究では、「ベテラン vs 新米」という独立変数を設定しているわけであり、その中での授業過程や発問の仕方、学習の理解度や成績などが従属変数となっているわけである。ところが、大学の授業研究をすすめていくと、小学校の授業研究のように何を独立変数、何を従属変数としていったらいいかが単純にはわからなくなる。たとえば小学校の授業では、ある教材をどのように教えたら子どもたちが理解するか、それをどの程度維持できるか、応用できるかといったことが、教師間あるいは研究者間で共通の前提となっている。それゆえに、教授法や授業の展開の仕方、発問の仕方などが子どもたちの理解度などを従属変数として分析がなされることにだれも疑念を抱くことはないのである。ところが大学の授業研究の場合、極端なことをいえば、授業の理解度を従属変数とした瞬間、「大学とは何か」という議論に展開することさえある。つまり、大学の授業は理解されることがもちろん前提ではあるが、本当に授業が小中学校のように理解されなければならないものとするならば、大学の授業では小テストを実施したり試験も正誤前提とならねばならなくなるのかもしれない（もちろん理科系の授業ではそういうものが多いのであるが、ここでは文科系や教養課程の授業も含めて全体的な議論をしている）。こういう議論はとくに教養課程の授業ですぐ批判の対象となるが、それならば教養の授業の成果を調べるために従属変数を何にしたらいいのかと考えると、これがまたよくわからない。というのも、教養の授業は成果がすぐあらわれるような性質のものではないからである。このように授業研究をして

データをとるようになると、何を独立変数として何を従属変数にするかで、授業に対して暗に抱いている授業観・大学観が自ずと浮き彫りにされてくる。逆に、大学の授業研究はそれ無しにはおこなえないものである。大学の授業研究をおこなっていく意義としてこのことは、大きなものと感じられる。

3. 本研究における授業研究の方向性

今おこなわれている大学授業の研究には、大きく分けて5つの領域がある。もっとも主流なのは、授業評価アンケートを参考にして授業改善をはかっていこうとするものである（坂元、1988；鎌島、1994；臼井、1994；田村、1994；川又、1994；米谷、1995；1996；堀、1997；安岡・片平・光澤、1997；久間、1997；本間、1997）が、他にも、授業評価アンケートそのものの意味をみた研究（安岡・峯崎・山本・高野・光澤・香取、1996；安岡・峯崎・山本・高野・香取・光澤、1997）、授業評価の規定要因を調べた研究（八並、1989；藤森・繁樹、1990；三重大学一般教育自己点検・評価委員会、1995；梶田、1995；1996a；梶田・溝上・浅田、1997）、他人の授業参観を通して改善・討論した記録（和光大学「大学入門期教育の実践的研究」グループ、1990；和光大学授業研究会、1996；京都大学高等教育教授システム開発センター編、1997；米谷・山内、1997）、ビデオによる自己視聴を通しての授業改善研究（伊藤、1997）などがある。

このような流れの中で、本研究は従来のものを踏襲・発展する流れと新たな流れの両方を方向性としてもっている。前者は、授業評価アンケートの研究や授業評価の規定要因の研究をもとに、「学生の満足する授業とは何か」をさらに追求しようとする流れであり、後者はそれに授業過程をセットとして授業研究をおこなおうとする流れである。これまでの研究は、授業終了後にアンケートを実施し、学生がどんな授業に満足するかを調べてきた。そこではたとえば、先ほどの和光大学のような「ビデオが良かった」とか武蔵大学の名物授業「刺激的なディスカッション」（岩田、1985）などが出てきていたわけである。しかし、どのようにおこなった授業が、あるいはどのように展開した授業が学生に満足を与えたのかということは、授業内容の補足がなされているにせよ断片的な情報でしかなく、全体的にはまったくわからないものである。授業は、全体ではおもしろかったものでも、その過程過程には独特の問いかけや間、展開、あるいはだれ等があったりするものであるから、そこを拾い出せるような授業研究でなければ、上述の授業研究の必要性には応えられないものになってしまう。また、同じ教師が毎回同じように授業を展開させるのに、学生の授業満足度には毎回差がみられたりもする。これを決定するものは、授業の展開の仕方や題材の扱い方など授業過程そのものにある。しかしながら、大学の授業研究で授業過程をダイレクトに扱った研究は、筆者らの知る限り一つも見られない。本研究は、その観点をこれからの授業研究に必要なものとみなしていくものである。

ところで、和光大学「大学入門期教育の実践的研究」グループ（1990）では、今後の大学教育について3つの課題を検討している。そのうちの一つに、「学生の現状と教員が伝えたいこととの関わり」を挙げている。彼らは「学生の現状をふまえて、学生が求めるものと教員が伝えたいことをどうかみ合わせるか。今の大衆化した大学では、この両者が壮烈に食い違うことがあるわけで、ここをしっかりおさえないと、大学教育は空洞化するだろう。」（p. 124）と述べている。筆者らもその通りであると思う。教官が伝えたいこととの関わりはまた別の課題であり、本研究は学生側の視点に立ってどういう大学の授業を彼らが良しとするのかを明らかにしていく立場をとっている。

4. 授業過程の研究法

大学の授業研究でも、英語や日本語教育などの語学分野では、授業過程の研究も盛んになされている（cf. 五十嵐、1981；實平・江口、1996）が、非常に領域固有の特殊な研究であり、一般化できるようなものではない。基本的には、まだこれからの研究領域だと思ってよいように思われる。

授業研究が各種なされながらも、それが授業過程に領域展開しないのは、おそらく方法論に対する技能不足であると考えられる。いうなれば、専門家がいらないということでもある。授業過程の分析法は主に小学校の授業研究で盛んになされているので、そこからどのように分析していけばいいかという考え方はいろいろと示唆を受ける。ただし、特に小学校の授業のように、大学の授業は教師の発問からはじまって子どもたちがそれに応答していくという展開の仕方はしないし、特定学級のもとつくられる風土というものもない。だから、教師の指導力が学級風土を基盤として効果的に展開する（平山、1996）ということはほとんどみられない。大学の授業は教師と子どもたちの相互作用で成

り立つものというよりは、教師の一方的な解説のもと展開されるというべきものである（もちろん、これから変わってくることはあるかもしれない）。授業分析の考え方にいろいろ示唆を受けながらも、最終的には独自の方法論を考えていかねばならない。本研究は、今後の展開に向けてその一助としていくべきものである。

授業過程の分析は、授業の中で生起するさまざまな行動（発問や応答、解説など）のカテゴリーを用いておこなうのが一般的である。西之園（1981）は、授業過程を分析していくステップとして、

- ① 分類項目による授業の素過程のカテゴリー化
- ② カテゴリーカルデータの整理と図式表示
- ③ 整理結果の解釈と授業の評価

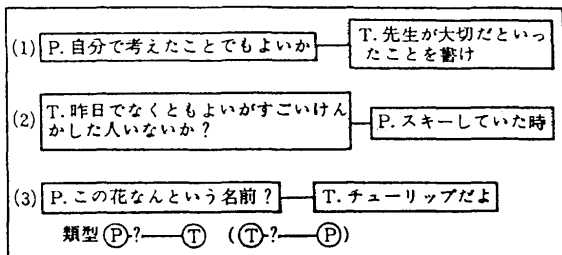
の3段階があると述べている（pp. 126-127）。

しかし近年稲垣・佐藤（1996）が、前後の文脈を無視して授業の意味を見落としがちな授業過程の量的カテゴリー分析に批判を呈している。一理あるが、筆者らはそれはカテゴリー分析が悪かったのではなく、データの用い方の分かっていない者の研究があまりに多かったが為と思っている。授業分析に関わらず一般的にデータというのは、含み豊かな質的情報をずいぶん抽象化して得られるものである。それゆえに、「抽象→具体→抽象→具体→抽象…」と具体的な文脈と抽象的な論筋とのあいだを常に行ったり来たりしなければ、データから得られる結果を解釈していくことはできない。しかし、従来のカテゴリー分析の研究は、質的情報をカテゴリーに落としてしまった後実際の授業の文脈にほとんど戻ることなくデータだけを分析し解釈していった。稲垣らのような批判が出てくるとも分からないではない。西之園（1981）がカテゴリー分析について、授業全体を分析対象にすることができることをその長所としてあげながらも、分析を進める段階で、どのような情報が失われ、どのような情報が得られているかをよく吟味しなければ使用を誤ることになると注意を促している。まったくその通りであると筆者らも思う。カテゴリー分析でなくとも、たとえば阿部（1973）が、授業過程のパターンを、(1)単純完結型、(2)累加型、(3)屈折深化型、(4)集約型、の4つに類型化しているように（Fig. 2 参照）、内容からいろいろとフローチャートをつくっていくあり方もある。これは、カテゴリー分析をするしないに関わらず、授業を対象化して研究をおこなう上での基本であると筆者らは考えている。そして、この段階をしっかりとふんでいけば、授業過程をカテゴリー・データに落としていっても含み豊かな授業過程の文脈を見失うことはない。

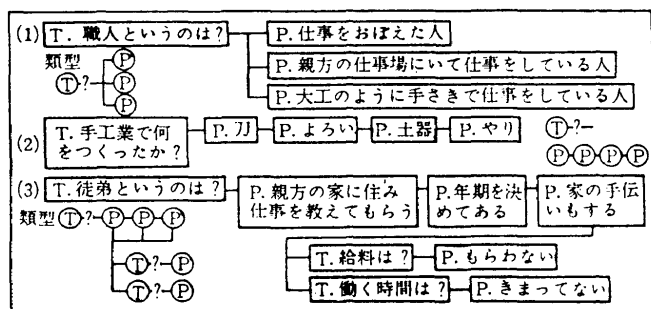
授業過程を分析していく手法は、基本的に授業過程を文節に区切ること、およびそのカテゴライズからであるが、そのまとめ方や表示の仕方にはいろいろ工夫がなされている。代表的なものを紹介すると、1つは、授業過程をカテゴライズして、どのようなカテゴリーが授業の中で生じたかその頻度を調べる方法である。これは、Flandersの相互作用カテゴリー分析（FIAC: Flanders' Interaction Analysis Categories）が代表的であり、大きく2つのまとめ方がある。1つは、各カテゴリー（cf. Table. 1 参照）の度数分布をつくるもので、そこから授業でどのようなカテゴリーが多く用いられたかがわかるようになっている（Fig. 3 参照）。もう1つは、カテゴリーを時系列にしたがって前後の組み合わせとしてまとめていき、マトリックスをつくるものである。たとえば、カテゴリーが時系列に従って3-4-2-3-3……とカテゴライズされていけば、(3, 4) (4, 2) (2, 3) (3, 3)としていき、マトリックス上でカウントするのである（Fig. 4 参照）。これによって、あるカテゴリーの次にはどんなカテゴリーがよく用いられているかなどがわかる。もう1つは、Hough & Duncan（1970）の時系列によるフローチャートで（Fig. 5 参照）、これによって各カテゴリーが授業の流れのなかでどのように機能しているかが一目でわかる。Flandersのまとめ方は時系列に弱いとの批判が多かったが、Hough & Duncanのフローチャートは近年でも比較的良好に用いられているものである（cf. 鹿毛・上淵・大家、1997）。

さて、このような分析方法のもと、問題となるのはカテゴリーの内容である。カテゴリーは、当然授業の何を分析するのかによって決定されるものであるから、Flanders（1970）のように教師と子どもの相互作用の構造をとらえたのであればTable. 1のようなカテゴリーになるし、岸（1988）のDIS評価のように、授業目標に照らした授業過程のあり方を分析したいならば授業目標に対応したカテゴリー設定が必要となる（Table. 2 参照）。小金井・井上（1979）も述べるように、Flanders以降このようなカテゴリーの修正、開発は、1973年時点ですでに100を越えており、それ以降もカテゴリーの開発は今日まで実に多くの者によってなされている（cf. 北垣・進藤、1986；吉崎・渡辺、1992；岡根・吉崎、1992；井上、1995）。

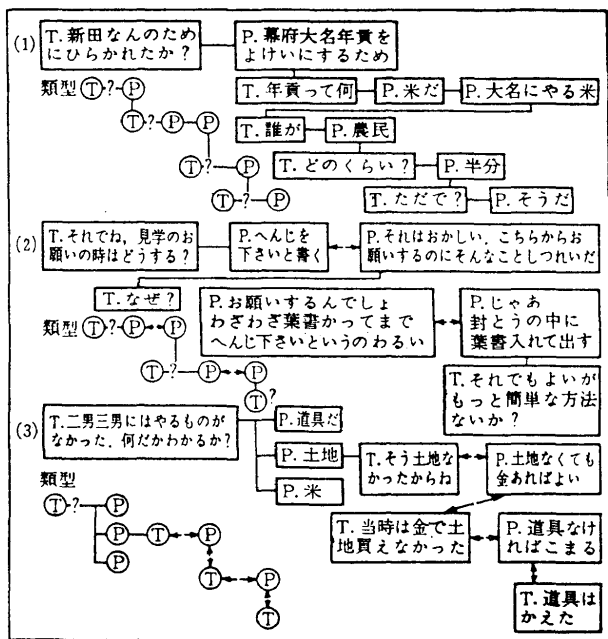
単純完結型



累加型



屈折深化型



集約型

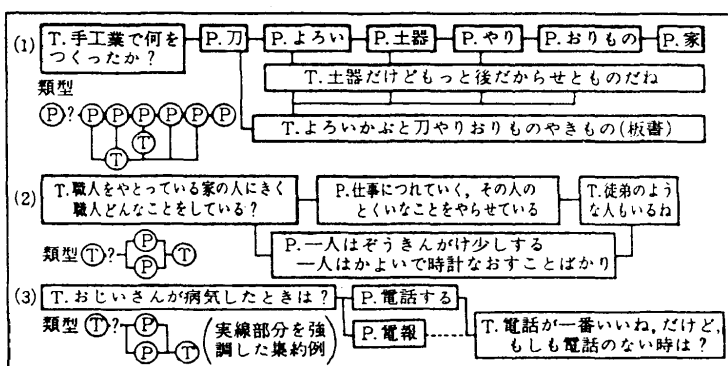


Fig. 2 授業パターン類型化分析
(注) 阿部 (1973) pp. 102-110より抜粋。

Table. 1 Flanders の相互作用分析カテゴリー

教師発言 (Teacher Talk)	応答 (Response)	1 感情の受容 (Accepts feeling)
		2 賞賛・励まし (Praises or encourages)
	発言 (Initiation)	3 生徒の考えの受容・利用 (Accepts or uses ideas of pupils)
		4 発問 (asks questions)
生徒発言 (Pupil Talk)	応答 (Response)	5 説話 (Lecturing)
		6 指示 (Giving directions)
	発言 (Initiation)	7 批判・権威の正当化 (Criticizing or justifying authority)
沈黙 (Silence)	8 生徒の応答 (Pupil-talk--response)	
	9 生徒の発言 (Pupil-talk--initiation)	
		10 沈黙・混乱 (Silence or confusion)

(注) Flanders (1970) の Table. 2-1 (p. 35) から抜粋・翻訳。

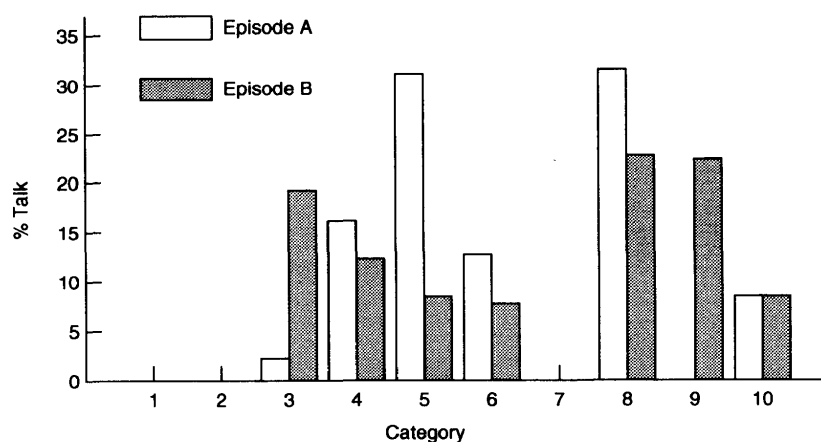


Fig. 3 Flanders カテゴリーによる授業1 (Episode 1)・授業2 (Episode 2) の比較分析例
(注) Flanders (1970)、Fig. 3-1 (p. 68) より抜粋。

cate gory	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1	2	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3
2	—	13	—	—	3	—	—	—	6	1	23
3	—	—	61	18	15	2	—	—	22	3	121
4	—	—	—	36	2	—	—	16	17	5	76
5	—	—	—	16	68	4	—	—	7	1	96
6	—	—	—	—	—	3	—	4	—	3	10
7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	—	2	22	3	3	—	—	38	2	—	70
9	1	8	38	—	5	—	—	2	145	1	200
10	—	—	—	3	—	1	—	10	—	16	30
Total	3	23	121	76	96	10	—	70	200	30	629
%	0.5	3.8	19.8	12.5	15.8	1.6	—	11.5	32.8	4.9	100

Fig. 4 Flanders の相互作用分析マトリックスの例
(注) Flanders (1970)、Fig. 4-6 (p. 98) より抜粋。

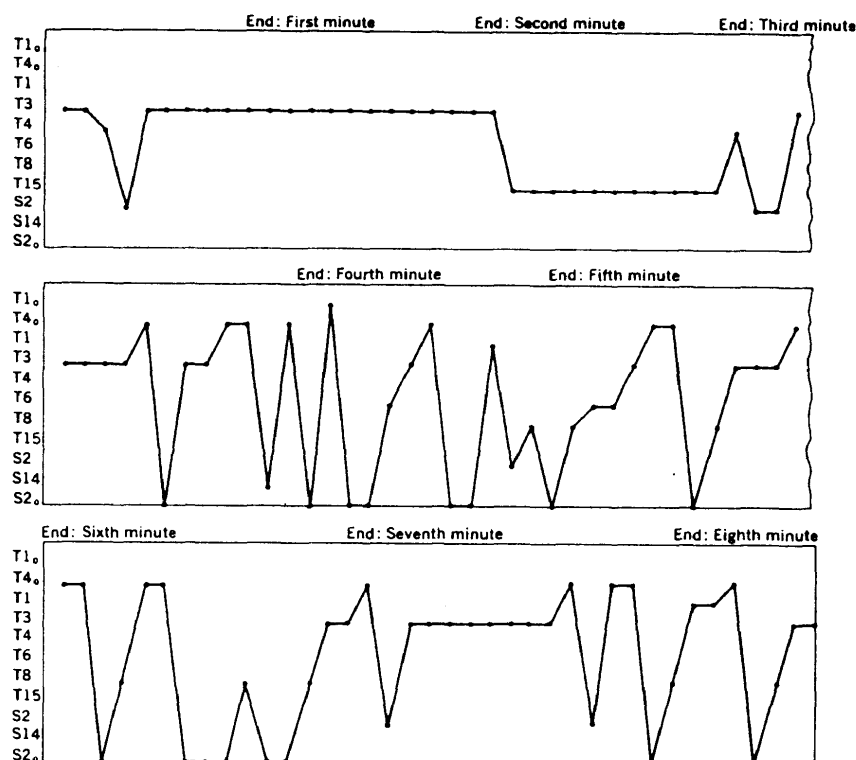


Fig. 5 Hough & Duncan による授業過程のフローチャート例
(注) Hough & Duncan (1970) Fig. 12.7 (p. 387) より抜粋。

Table. 2 授業目標に対応した授業分析カテゴリー

観 点	水 準 (例)
A. 深 化	1. (不明)・わからない・再生できない・児童の説明が不充分でわからない・課題からはなれたところで討論する。 2. (限定的・再生的)・用語、特殊な事項、定理、一般的知識を説明したり、思い出させる過程。計算を実行する、定型的な問題を解く過程。問題の解き方が並列してかみ合っていない。 3. (拮抗的)・修正意見、疑問が出て対立し、拮抗するが、意見がどうどうめぐりする過程。 4. (理論化)・図案化、式化、イメージ化、統合化、一般化などにより論理的に推論する過程。 5. (創造的)・発展した問題をつくる、個性的な発見がでて討議する、教師が予期せぬ発見が児童からでて討議する過程。
B. 自主性	1. (逃避的) 知らない、無言、手いたずら 2. (受身的) 一言半句で答える。教師や児童に聞かれたことだけ答える。 3. (自制的) 教師に指名されると、ていねいに、または論理的に説明する。 4. (積極的) 疑問をだす。自発的に意見を述べるが、反論されるとひっこむ。積極的に挙手して発言する。 5. (追及的) ねばり強く、追求する。
C. 援 助	1. (拒否的) 他人を押しつけて、自分だけ発言する。他児ができないことを期待する。 2. (分離的) 教師が仲立ちして、つなげるが、並列的で、児童同士のつながりが弱い。 3. (結合的) 教師が仲立ちし、児童は他児の意見に注意して、意見を述べる。 4. (援助的) 発言をゆずる。つまづいた子を助ける。質問がありませんかと問い、質問がでる。わからないことを教えてくださいと希望がでて、他の子が説明する。 5. (協働的) つけたしにより、考えがふくらむ。自他の考えを整理して、それぞれの考えの意味を認める。協力のあり方を施行する。
D. 共 感	1. (非難的) 他児を非難する。できない子をバカにする。 2. (抑圧的) 自発的に賛否を示さない。教師に指示されて同感を示す。 3. (受容的) 教師の指示がなくても自然に同感を示す。挙手して賛成を示す。 4. (共感的) ユーモアがあって、それを楽しむ。他の子のできたことを共に喜ぶ。自然に、わからないなあとか、むずかしいなあというつぶやきができる。 5. (感動的) 教師や児童の言動に感動する。

(注) 岸 (1988) p. 100より抜粋。

5. 本研究の目的

以上で述べたように、本研究は「学生の満足する授業とは何か」という観点を、授業過程の分析を通じて検討することを主目的とするものである。具体的には、カテゴリーの開発とそれを利用しての分析がメインとなる。というのも、授業過程の分析が必要となるカテゴリーが、どのような授業か、何を目的として用いるかでその内容がさまざまであることがあげられるし、さらに授業構造がまったくといっていいほど異なる小中学校の分析カテゴリーを大学の授業に適用できない事情もあるからである。

また、大学の授業過程の研究はまさにこれからであるから、本研究を通じて大学研究独自の課題をみつめていくことも目的となる。

方 法

【調査対象】

本センターが主催する1997年度公開実験授業（田中毎実センター教授担当『ライフサイクルと教育』）を、調査対象とした。公開実験授業の主旨や経緯はすでにいくつも報告されている（cf. 田中、1996；1997；京都大学高等教育教授システム開発センター編、1997；田中・杉本・溝上、1998）ので詳細はそちらに譲るが、必要な情報だけ述べておく。この授業は全学共通科目の授業であり、主に1、2回生が多く受講している。4月14日に第1回目のオリエンテーションがおこなわれ、休講なしで年間21回おこなわれた。受講登録者は100名強いたが、授業に随時参加する学生は約70名ほどであった。受講者（調査に1回でも参加した者）の所属学部および性別はTable. 3のとおりである。

Table. 3 受講者の属性			度数 (%)
学 部	男子	女子	全 体
文 学 部	3	19	22 (21.0)
教 育 学 部	4	13	17 (16.2)
経 済 学 部	3	2	5 (4.8)
法 学 部	2	1	3 (2.9)
総合人間学部	6	0	6 (5.7)
医 学 部	1	1	2 (1.9)
工 学 部	27	4	31 (29.5)
理 学 部	5	1	6 (5.7)
農 学 部	9	4	13 (12.4)
計	60	45	105 (100.0)

【調査実施】

年間通じて計5回の調査をおこなった。順に、1997年4月21日（2回目）、5月12日（4回目）、6月23日（10回目）、10月27日（15回目）、12月15日（20回目）である。教授者に焦点を当てた1台のビデオカメラを教室の後ろに設置し、ビデオテープに録画した。アンケート調査は、学生と教官の双方に実施した。学生のアンケート調査（調査内容A）は、授業終了後「何でも帳」を書く前に実施し、所要時間は約5分であった。教授者へのアンケート調査（調査内容B）も同様であった。

【調査内容A】

- ① 授業満足度：「あなたは今日の授業にどの程度満足していますか。最もあてはまる番号に○をつけて下さい」という指示のもと、「非常に満足している（5点）」～「まったく満足していない（1点）」まで5件法で回答を求めた。
- ② 授業満足度の規定要因：溝上（1995a）で開発されたWHY答法（「それはなぜですか」WHYの並列表示）を用いて、①の指示になぜそう答えたのかその理由を自由記述させた。WHY答法は当初20個の「それはなぜですか」でつくられたものであったが、提示個数と反応との関係は研究テーマや目的によって一定ではなく（溝上、1995b；1998）、ここでは3個の「それはなぜですか」を提示することとした。また、WHY答法は自らその理由

を表出する内在的視点に立つもので（溝上、1995b）、学生が授業をどのように良しとするかを探索的に探る段階としては、調査者の設定する評定式の項目表示（外在的視点、溝上、1995b）よりはよいと考えた。

【調査内容B】

授業終了後、教授者にも13項目からなる授業評価フォーム（Fig. 6 参照）を5件法で回答してもらった。項目は、放送教育開発センターや織田揮準氏（三重大学）の授業評価フォーム（梶田、1996b 参照）を参考にして作成した。

結果と考察

【授業満足度と規定要因】

各回の授業満足度を Table. 4 に示した。「非常に満足している」と「まあまあ満足している」の該当者を統合して満足群とすると（不満足群は「まったく満足していない」「あまり満足していない」を統合）、満足群は全体的に70%前後の割合で存在する。6月23日は満足群が40.0%と極端に低いのが特徴的であり、4月21日は83.1%と最も高かったのが特徴的であった。

次に授業満足度の規定要因を検討するため、WHY 答法の記述から筆者らの1人が満足の規定要因カテゴリーと不満足の規定要因カテゴリーをつくり、3名の評定者（教育心理学を専攻する筆者ら）でカテゴライズをおこなっていった。3人のカテゴライズの一致率は83.6%で、3人ともに一致しなかった部分については話し合ってからカテゴライズをおこなった。その結果が、Table. 5（満足の規定要因）、Table. 6（不満足の規定要因）である。まず Table. 5 からみると、4月21日と6月23日、12月15日は「勉強になったから」「先生の話がおもしろかったから・興味がもてたから」の規定要因が多くみられ、5月12日と10月27日は「他の学生の意見を知ることができて面白かったから」「勉強になったから」の規定要因が多くみられた。後者の5月12日と10月27日で「他の学生の意見を知ることができて面白かったから」の規定要因が他の授業日に比べて多くみられるのは、学生にマイクをもたせてディスカッションをさせる場面があったからである。特に10月27日は、授業時間全部を学生とのディスカッションに用いたため、同じ学生とのディスカッションがあったにせよ、5月12日とは授業の性格を異にしている。満足度の極端に低い6月23日の不満足の規定要因を Table. 6 からみてみると、「内容が曖昧だった・物足りなかったから」「授業についていけなかったから」「面白くない・興味のない話があったから」の規定要因が多くみられた。

Table. 4 各回の授業における学生の授業満足度

単位：度数（%）

	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
常に満足している	15 (19.5)	12 (14.6)	2 (2.9)	10 (17.9)	5 (10.6)
まあ満足している	49 (63.6)	44 (53.7)	26 (37.1)	31 (55.4)	28 (59.6)
満足群	64 (83.1)	56 (68.3)	28 (40.0)	41 (73.3)	33 (70.2)
どちらでもない	9 (11.7)	20 (24.4)	25 (35.7)	9 (16.1)	10 (21.3)
あまり満足していない	3 (3.9)	5 (6.1)	15 (21.4)	4 (7.1)	2 (4.3)
全く満足していない	1 (1.3)	1 (1.2)	2 (2.9)	2 (3.6)	2 (4.3)
不満足群	4 (5.2)	6 (7.3)	17 (24.3)	6 (10.7)	4 (8.6)
N =	77 (100.0)	82 (100.0)	70 (100.0)	56 (100.0)	47 (100.0)

Table. 5 各回の授業における授業満足度の規定要因（満足群）

単位：度数（％）

規 定 要 因	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
1 興味のあるテーマ・学問を扱っているから	8 (12.9)	7 (13.2)	1 (3.7)	0 (0.0)	3 (9.1)
2 先生の話が面白かったから・興味がもてたから	22 (35.5)	11 (20.8)	9 (33.3)	3 (7.3)	12 (36.4)
3 説明が分かりやすかったから・理解できたから	1 (1.6)	1 (1.9)	1 (3.7)	0 (0.0)	4 (12.1)
4 話を集中して聞けたから	2 (3.2)	1 (1.9)	0 (0.0)	1 (2.4)	0 (0.0)
5 先生や先生の授業が好きだから	2 (3.2)	0 (0.0)	1 (3.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
6 ためになる話だと思うから・勉強になったから・今まで知らなかったことだから 自分なりに考えることができたから	31 (50.0)	21 (39.6)	13 (48.1)	13 (31.7)	9 (27.3)
7 眠くならなかった・眠らなかったから	0 (0.0)	1 (1.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.0)
8 最初の講義だから・最後の講義だから	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.0)
9 黒板に書いてもらえるので（あるいは資料 があって）わかりやすいから	1 (1.6)	0 (0.0)	1 (3.7)	2 (4.9)	0 (0.0)
10 他の学生の意見を知ることができて面白かったから	11 (17.7)	29 (54.7)	8 (29.6)	23 (56.1)	2 (6.1)
11 遅刻しなかったから	0 (0.0)	1 (1.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
12 新しい授業形態だから	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (17.1)	0 (0.0)
13 自分の意見が取り上げられたから・自分の 意見にコメントがもらえたから	0 (0.0)	1 (1.9)	1 (3.7)	7 (17.1)	3 (9.1)
14 自分に身近な話題だから	4 (6.5)	2 (3.8)	1 (3.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
15 周囲が熱心だから	2 (3.2)	1 (1.9)	0 (0.0)	1 (2.4)	0 (0.0)
16 教室や気候がいいから	2 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
17 その他	2 (3.2)	1 (1.9)	0 (0.0)	2 (4.9)	0 (0.0)
N =	62 (100.0)	53 (100.0)	27 (100.0)	41 (100.0)	33 (100.0)

（注）複数回答

Table. 6 各回の授業における授業満足度の規定要因（不満足）

単位：度数（％）

規 定 要 因	4月21日	5月12日	6月23日	10月27日	12月15日
1 眠かった・眠ってしまったから	1 (25.0)	0 (0.0)	2 (11.8)	0 (0.0)	1 (25.0)
2 面白くない・興味のない話があったから	2 (50.0)	1 (16.7)	4 (23.5)	2 (33.3)	0 (0.0)
3 遅刻してしまったから	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (16.7)	1 (25.0)
4 授業についていけなかったから・難しかったから	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (29.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
5 時々ボーっとして聞いていなかったから	1 (25.0)	0 (0.0)	2 (11.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
6 ノートを取ることや話を聞くことに精一杯 で自分で考えられなかったから	1 (25.0)	0 (0.0)	1 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)
7 内容が曖昧だった・物足りなかったから	2 (50.0)	2 (33.3)	6 (35.3)	2 (33.3)	0 (0.0)
8 先生の声が聞こえにくかったから	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (11.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
9 内容に同意しがたい部分があったから	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)
10 十分な双方向的授業ではなかったから・発 言しなかったから	1 (25.0)	1 (16.7)	0 (0.0)	2 (33.3)	0 (0.0)
11 その他	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (16.7)	1 (25.0)
N =	4 (100.0)	6 (100.0)	17 (100.0)	6 (100.0)	4 (100.0)

（注）複数回答

【分析対象となる授業の選出】

計5回の授業の中から、学生の満足した授業とそうでない授業とを選出して、それを独立変数とすることにした。授業満足度や規定要因の結果を参考にしながら、満足した授業としては4月12日分を、満足しなかった授業としては6月23日分を選出した。6月23日の授業は満足群は極端に少ないわけだが、その満足群の規定要因は4月21日とほとんど同じ様相を呈している。このことから、6月23日は満足群こそ少なかったが、授業形態はほぼ同じものであった

と考えられる。なお、ディスカッションのあった授業（5月12日と10月27日）は分析の対象からはずすこととした。その理由は、一年間を通じてディスカッションをやったのはこれらの授業日を含めて2～3回しかなく、本研究では田中教授の通常の授業形態における分析を主目的としたいからである。

なお、この2回の授業についての教授者の授業評価を、プロフィールとして図示したのがFig.6である。田中教授は“5”や“1”に評定することが少なくやや否定的に評定しがちであるので、大きな差はみとりにくい、全体的に4月21日の授業評価はよく、6月23日の授業評価はあまりよくないことはわかる。このことから、分析対象となる授業選出は、教授者の授業評価チェックからも妥当なものだといえよう。

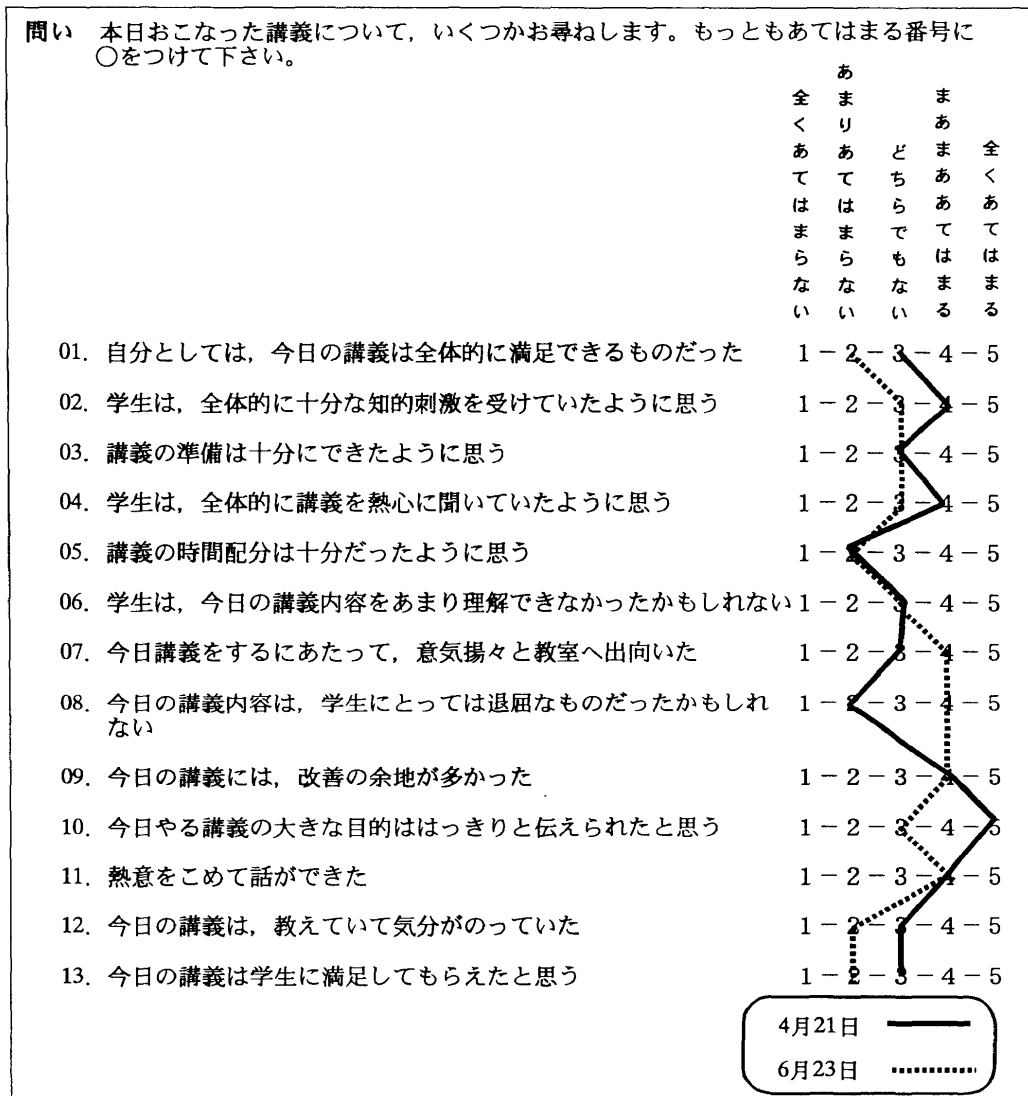


Fig. 6 満足・不満足授業における教授者チェックリスト・プロフィール

【カテゴリー作成およびカテゴライズ】

田中教授の授業構成は、大雑把にいうと次の通りである。すなわち、授業前に公開実験授業に関して伝えておかねばならない情報やお知らせを述べ（展開前）、何でも帳や配布資料をもとに授業を展開し（展開）、時間がくると終わる、といった具合である。小学校の授業と違い、1回の授業で1つのトピックを扱うということではなく、「展開」には3～7個程度のトピックが並列的に用意される。参観者からは扱うトピックが多すぎて学生が消化不良をおこしているといわれることがあるが、田中教授の授業方針は、その中から1つでも話にかんでくれるものがあればそれでよく、全部のトピックに付き合う必要はないとしている。

展開のパターンは細かくみればいろいろであるが、これも大雑把にまとめると、Fig.7の通り3パターンとなる。

1つ目は、何でも帳や配布資料を提示して解説やコメントをし、そこからいいたいことをすぐ伝えていく（主張）パターン。2つ目は、何でも帳や配布資料を提示して解説やコメントをし、そこから関連する話題や論（概念）を提示、さらにそれについて解説やコメントをしながら、もとのトピックに戻っていいたいことを述べる（主張）パターン。3つ目は、資料提示から解説・コメントと流れ、そこから関連するエピソードや例を提示、さらにそれについて解説やコメントをしながら、やはりもとのトピックに戻っていいたいことを述べる（主張）パターン。2つ目と3つ目は構成的には同じであるが、2つ目は主に概念を、3つ目はエピソードや例をそれぞれ提示してそこから話に含みをもたせていくパターンという点で違いをもたせている。そして、どのように展開しようとも、はじめの資料提示からトピックが展開されることは田中教授の授業スタイルとして確立されているようである。

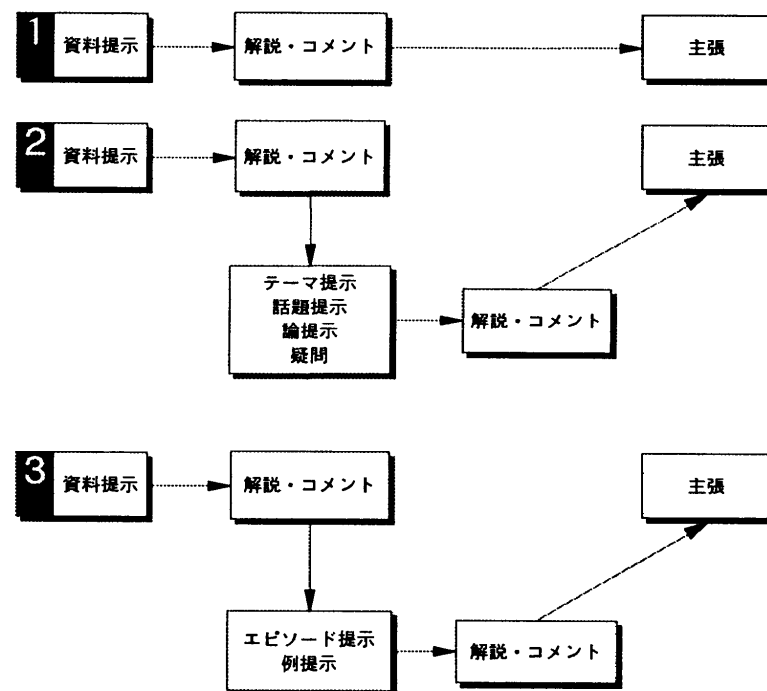


Fig. 7 田中教授の授業展開のパターン

このように、公開実験授業は基本的に教授者の一方的な伝達授業であり、小学校の授業のように、教授者が発問を発し子どもがそれに答えていくという「始発（initiation）— 応答（response）」（IR）形態にはなっていない。ただし配布資料は、授業終了後に学生に書かせる何でも帳の抜粋コピーから構成されており、一方的な伝達授業ではあるが、そのもととなる題材は学生の問題意識からはじまっている。この点、他の一般的な伝達授業とは、多少性格を異にしている。

このような授業を分析するためのカテゴリー・システムを Table. 7 のように作成した。大きくは「教授者行動」と「学生行動」とに分け、「教授者行動」の中には「教授」と「学生に対して」の2つのサブカテゴリーを、「教授」カテゴリーの中にはさらに「提示」「説明」「その他」のカテゴリーを設けている。計26個のカテゴリー・システムである。

各回の授業は、ビデオテープから逐語録でテープおこしをし、学生行動の「挙手する」などを除き、基本的に教授者の発言のみをカテゴライズの対象とした。カテゴライズは、3名の評定者（先と同じ）が一定程度の練習を経た後、各自個別におこなった。ただし、従来の研究でよくおこなわれるような1文や一定時間といった客観的な指標で文節を区切るのではなく（赤堀、1989）、カテゴリーの内容が変化するところを文節の区切りとした。これは、カテゴリーの継続時間を分析指標としていくためである。その結果、カテゴリー、文節の区切りともに3人の一致がみられたのは7割ほどで（文節の区切りが変わるとカテゴリー総数も変わるので一致率の計算はできなかった次第である）、カテゴリーよりも文節の区切りをどこにするかでその後の合議がなされた。最終的には、3人の合議の結果一致する部分は一致した方向でカテゴライズ、文節の区切りをおこない、そうでないところは筆者らが合議をおこなって最終的

Table.7 授業過程のカテゴリー

教授者行動	学生行動
<p>▼教授</p> <p>【提示】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ提示（テーマや問いの提示） ・話題提示 ・資料提示 ・例提示 ・エピソード提示 ・論提示（概論） <p>【説明】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前説明 ・解説 ・主張 ・まとめ <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・内容指示（ここ見て下さい・〇〇ページ開けて、など） ・疑問 ・コメント（感想） ・お知らせ ・余談 ・その他 <p>▼学生に対して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読ませる ・意見を述べさせる ・挙手させる ・質問する ・指示・確認する ・投げかけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・読む ・意見を述べる ・挙手する ・質問する <p>※カテゴリー分類注意点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「コメント」…学生に向けての発言 ・「解説」「解説」と続いても、パラグラフがシフトしていれば分けて分類。 ・何かしらの概念提示が含まれて論が流れるときは「論提示」、そうでない場合は「解説」とした。

にカテゴライズ、文節の区切りをおこなった。なお、展開の中では教授者の用意しているトピックが並列的に5～7個あるので、それらは「展開1」「展開2」…と分けていくこととした。

次に、各文節ごとの継続時間を、ビデオテープのカウンターをもとに秒単位で計測し、逐語録に記入した。カウンターは、教授者がマイクでしゃべりはじめた時点を“0:00”とした。こうしてできあがったのが、巻末資料の逐語録である。

【授業過程分析】

まず、授業の流れを簡単に説明しておく。最も学生の満足度の高い4月21日の授業は、オリエンテーションからはじめて2回目の授業であったため、授業をはじめる前（展開前）に、ビデオ撮影（展開前1）と新聞社取材（展開前2）、コメント抜粋（展開前3）について50秒簡単な説明がなされた。その後7つのトピックについて授業が展開された。Table. 8をみると、展開1～6までは123～565秒の授業展開であり、おおよそ2～10分程度の間隔で授業のトピックが変わっていくのであるが、展開7は1つのトピックで1445秒（24分5秒）と非常に長い展開となっているのが特徴である。

次に、学生の満足度が極端に低かった6月23日の授業のカテゴリー頻度をTable. 9に示す。この日は展開前に何でも帳の書き方についていろいろ考えるところを7分強述べ、その後5つのトピックについて授業が展開された。4月21日と展開数は2つ少ないながらも、かなり似たような展開パターンを示している。すなわち、展開1～4までは251～489秒の授業展開であり、おおよそ4～8分程度の間隔で授業のトピックが変わっていく。そして、最後の展開5は、1つのトピックで2147秒（35分47秒）と非常に長い授業展開である。Table. 5の授業満足度の規定要因から両授業日の展開が似ていることを推測したが、そのことはここで確認されたと考えてよい。授業展開が似ているというのは、分析をしていく上では都合のいいことである。

それでは、この2つの授業の違いは何なのであろうか。補足資料として、授業の展開を時系列的に示し、かつ頻度が高かった5つのカテゴリーを順に並び替えた Table. 10も参考にしながら検討をおこなうこととする。

Table. 8 4月21日における授業過程のカテゴリ－頻度

カテゴリー	展 開 前		展 開				全 体				
	展開前1	展開前2	展開前3	展開1	展開2	展開3		展開4	展開5	展開6	展開7
教授者行動 【提示】 テーマ提示 話題提示 資料提示 例提示 エピソード提示 論提示 【説明】 事前説明 解説 主張 まとめ 【その他】 内容指示 疑問 コメント お知らせ 余談 その他 【学生】 読ませる 意見を述べさせる 挙手させる 質問する 指示・確認する 投げかけ	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (4.6)	7 (1.6)	10 (0.6)	32 (0.8)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (6.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	28 (0.7)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	47 (8.3)	31 (6.1)	17 (9.7)	13 (10.5)	43 (13.3)	48 (11.0)	157 (10.8)	356 (9.8)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	38 (2.6)	38 (1.0)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	244 (43.1)	292 (57.8)	63 (36.2)	32 (26.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	19 (1.3)	650 (17.9)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	95 (29.5)	44 (10.1)	455 (31.4)	594 (16.4)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	60 (10.6)	0 (0.0)	13 (7.4)	2 (1.6)	15 (4.6)	10 (2.3)	46 (3.1)	146 (4.0)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	67 (11.8)	140 (27.7)	0 (0.0)	48 (39.0)	51 (15.8)	139 (32.0)	314 (21.7)	759 (20.9)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	79 (13.9)	8 (1.5)	0 (0.0)	18 (14.6)	31 (9.6)	51 (11.7)	80 (5.5)	267 (7.3)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	236 (16.3)	236 (6.5)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (0.8)	5 (0.9)	0 (0.0)	4 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	14 (0.3)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (0.5)	7 (1.3)	12 (6.8)	6 (4.8)	0 (0.0)	11 (2.5)	15 (1.0)	54 (1.4)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	45 (7.9)	22 (4.3)	58 (33.3)	0 (0.0)	63 (19.6)	107 (24.6)	16 (1.1)	311 (8.5)
	10 (100.0)	15 (100.0)	25 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	50 (1.3)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	8 (2.4)	0 (0.0)	10 (0.6)	18 (0.4)	
学生行動 読む 意見を述べる 挙手する 質問する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	34 (2.3)	34 (0.9)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.0)
	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (1.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	8 (0.5)	19 (0.5)
0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.0)	
所要時間 時間 (時 : 分 : 秒)	10 (100.0)	15 (100.0)	25 (100.0)	565 (100.0)	505 (100.0)	174 (100.0)	123 (100.0)	321 (100.0)	434 (100.0)	1445 (100.0)	3617 (100.0)
	0:00-0:10	0:10-0:25	0:25-0:50	0:50-10:15	10:15-18:40	18:40-21:34	21:34-23:37	23:37-28:58	28:58-36:12	36:12-1:00:17	0:00-1:00:17

Table. 9 6月23日における授業過程のカテゴリー頻度

単位：秒（％）

カテゴリー	展開前	展開					全 体
		展開1	展開2	展開3	展開4	展開5	
教授者行動							
【提示】							
テーマ提示	15 (3.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	31 (1.4)	46 (1.1)
話題提示	6 (1.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	30 (1.3)	36 (0.9)
資料提示	31 (7.1)	44 (17.5)	55 (11.2)	72 (20.8)	73 (22.3)	177 (8.2)	452 (11.3)
例提示	27 (6.2)	0 (0.0)	85 (17.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	176 (8.1)	288 (7.2)
エピソード提示	100 (22.9)	0 (0.0)	72 (14.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	68 (3.1)	240 (6.0)
論提示	0 (0.0)	0 (0.0)	67 (13.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	109 (5.0)	176 (4.4)
【説明】							
事前説明	0 (0.0)	10 (3.9)	6 (1.2)	11 (3.1)	8 (2.4)	214 (9.9)	249 (6.2)
解説	0 (0.0)	106 (42.2)	145 (29.6)	182 (52.7)	52 (15.9)	1023 (47.6)	1508 (37.7)
主張	52 (11.9)	91 (36.2)	31 (6.3)	43 (12.4)	0 (0.0)	56 (2.6)	273 (6.8)
まとめ	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	18 (0.8)	18 (0.4)
【その他】							
内容指示	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
疑問	8 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	47 (14.4)	10 (0.4)	65 (1.6)
コメント	188 (43.2)	0 (0.0)	13 (2.6)	35 (10.1)	137 (42.0)	0 (0.0)	373 (9.3)
お知らせ	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
余談	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	57 (2.6)	57 (1.4)
その他	8 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	34 (1.5)	42 (1.0)
【学生】							
読ませる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
意見を述べさせる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
挙手させる	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (0.1)
質問する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (0.5)	11 (0.2)
指示・確認する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.5)	0 (0.0)	133 (6.1)	135 (3.3)
投げかけ	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (2.0)	0 (0.0)	9 (2.7)	0 (0.0)	19 (0.4)
学生行動							
読む	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
意見を述べる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
挙手する	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.0)
質問する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
所要時間	435 (100.0)	251 (100.0)	489 (100.0)	345 (100.0)	326 (100.0)	2147 (100.0)	3993 (100.0)
時間（時：分：秒）	0:00-7:15	7:15-11:26	11:26-19:35	19:35-25:20	25:20-30:46	30:46-1:06:33	0:00-1:06:33

Table. 10 各回の授業展開とカテゴリーの特徴

単位：秒（％）

0：00

《4月21日》							
展開前 1		展開前 2		展開前 3		展開 1	
お知らせ	10 (100.0)	お知らせ	15 (100.0)	お知らせ	25 (100.0)	エピソード提示	244 (43.1)
						主張	79 (13.9)
						解説	67 (11.8)
						事前説明	60 (10.6)
						資料提示	47 (8.3)

《6月23日》

展開前				展開 1	
コメント	188 (43.2)			解説	106 (42.2)
エピソード提示	100 (22.9)			主張	91 (36.2)
主張	52 (11.9)			資料提示	44 (17.5)
資料提示	31 (7.1)			事前説明	10 (3.9)
例提示	27 (6.2)				

10：00

20：00

30：00

《4月21日》							
展開 2		展開 3		展開 4		展開 5	
エピソード提示	292 (57.8)	エピソード提示	63 (36.2)	解説	48 (39.0)	論提示	95 (29.5)
解説	140 (27.7)	コメント	58 (33.3)	エピソード提示	32 (26.0)	コメント	63 (19.6)
資料提示	31 (6.1)	資料提示	17 (9.7)	主張	18 (14.6)	解説	51 (15.8)
コメント	22 (4.3)	事前説明	13 (7.4)	資料提示	13 (10.5)	資料提示	43 (13.3)
主張	8 (1.5)	疑問	12 (6.8)	疑問	6 (4.8)	主張	31 (9.6)

《6月23日》

展開 2		展開 3		展開 4		展開 5	
解説	145 (29.6)	解説	182 (52.7)	コメント	137 (42.0)	解説	1023 (47.6)
例提示	85 (17.3)	資料提示	72 (20.8)	資料提示	73 (22.3)	事前説明	214 (9.9)
エピソード提示	72 (14.7)	主張	43 (12.4)	解説	52 (15.9)	資料提示	177 (8.2)
論提示	67 (13.7)	コメント	35 (10.1)	疑問	47 (14.4)	例提示	176 (8.1)
資料提示	55 (11.2)	事前説明	11 (3.1)	投げかけ	9 (2.7)	指示・確認する	133 (6.1)

40：00		50：00		1：00：00		1：10：00	
《4月21日》							
展開 6		展開 7		終了		全体	
解説	139 (32.0)	論提示	455 (31.4)			解説	759 (20.9)
コメント	107 (24.6)	解説	314 (21.7)			エピソード提示	650 (17.9)
主張	51 (11.7)	まとめ	236 (16.3)			論提示	594 (16.4)
資料提示	48 (11.0)	資料提示	157 (10.8)			資料提示	356 (9.8)
論提示	44 (10.1)	主張	80 (5.5)			コメント	311 (8.5)
《6月23日》							
..... 終了						全体	
						解説	1508 (37.7)
						資料提示	452 (11.3)
						コメント	373 (9.3)
						例提示	288 (7.2)
						主張	273 (6.8)

まず全体的な特徴をおさえておきたい。Table. 10の全体のカテゴリー頻度を並び替えたものをみると、両授業ともに共通するカテゴリーは「資料提示」「解説」「コメント」である。田中教授の授業展開のパターンは、Fig. 7で示したとおり、基本的には何でも帳の記述を「資料提示」とし、場合に応じては関連するテーマや話題（「テーマ提示」「話題提示」）、概念（「論提示」）、さらに時系列的な文脈を含んだエピソードや例（「エピソード提示」「例提示」）を出しながら解説やコメントを加えて、最後の主張に戻っていくというものである。その意味では、この3カテゴリーが田中教授の授業の基本的性格をよくあらわしているカテゴリーともいえるだろう。

次に、両授業日のカテゴリーを見比べてみると（Table. 10参照）、6月23日は頻度の高い順に「解説（37.7%）」「資料提示（11.3%）」「コメント（9.3%）」と、今述べた基本3カテゴリーで60%弱を占める授業構成になっている。それに対して4月21日は、基本3カテゴリーで40%弱と6月23日よりかなり少ない。その代わりに、「エピソード提示（17.9%）」「論提示（16.4%）」の頻度の高さが目立っている。この2つのカテゴリーは、4月21日の授業と6月23日の授業に差異をもたらす要因として考えられる。

ただし、授業満足度の低い6月23日においても「エピソード提示」は、全体で6.0%とまったくみられないわけではない（Table. 9参照）。しかし、全体の中でのカテゴリー頻度はもちろんのことながら、各展開内での頻度も、両授業日ではまったく異なっている（Table. 10参照）。すなわち4月21日では、「エピソード提示」は展開1（43.1%）、展開2（57.8%）、展開3（36.2%）、展開4（26.0%）と各展開のほぼ中心的なカテゴリーとして用いられているが、6月23日では展開前（22.9%）、展開2（14.7%）と決して多く用いられているわけではない。4月21日は、いい換えるならば、授業がはじまって約20分過ぎまで「エピソード提示」が中心であったということである。

Table. 11 5月12日における授業過程のカテゴリー頻度 単位：秒（%）

カテゴリー	展開前	展開1	展開2	展開3	全 体
教授者行動					
【提示】					
テーマ提示	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (0.5)	38 (3.0)	44 (1.0)
話題提示	208 (23.5)	15 (1.6)	16 (1.3)	0 (0.0)	239 (5.7)
資料提示	11 (1.2)	155 (17.1)	43 (3.7)	58 (4.6)	267 (6.3)
例提示	0 (0.0)	20 (2.2)	0 (0.0)	79 (6.3)	99 (2.3)
エピソード提示	122 (13.8)	104 (11.4)	182 (15.6)	70 (5.6)	478 (11.4)
論提示	0 (0.0)	143 (15.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	143 (3.4)
【説明】					
事前説明	0 (0.0)	34 (3.7)	15 (1.2)	0 (0.0)	49 (1.1)
解説	147 (16.6)	247 (27.2)	186 (16.0)	594 (47.7)	1174 (28.0)
主張	41 (4.6)	23 (2.5)	45 (3.8)	89 (7.1)	198 (4.7)
まとめ	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	23 (1.8)	23 (0.5)
【その他】					
内容指示	11 (1.2)	17 (1.8)	4 (0.3)	0 (0.0)	32 (0.7)
疑問	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	24 (1.9)	24 (0.5)
コメント	267 (30.2)	147 (16.2)	44 (3.7)	64 (5.1)	522 (12.4)
お知らせ	10 (1.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (0.2)
余談	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	204 (16.4)	204 (4.8)
その他	66 (7.4)	0 (0.0)	20 (1.7)	0 (0.0)	86 (2.0)
【学生】					
読ませる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
意見を述べさせる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
挙手させる	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
質問する	0 (0.0)	0 (0.0)	46 (3.9)	0 (0.0)	46 (1.0)
指示・確認する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
投げかけ	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
学生行動					
読む	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
意見を述べる	0 (0.0)	0 (0.0)	553 (47.6)	0 (0.0)	553 (13.1)
挙手する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
質問する	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
所要時間	883 (100.0)	905 (100.0)	1160 (100.0)	1243 (100.0)	4191 (100.0)
時間（時：分：秒）	0:00-14:43	14:43-29:48	29:48-49:08	49:08-1:09:51	0:00-1:09:51

また、「論提示」についても「エピソード提示」と同様、6月23日の全体で4.4%とまったくみられないわけではない（Table. 9 参照）。しかし、全体の中でのカテゴリー頻度はもちろんのことながら、各展開内での頻度も、両授業日ではまったく異なっている（Table. 10 参照）。すなわち4月21日では、「論提示」は展開5（29.5%）、展開6（10.1%）、展開7（31.4%）と、展開6をのぞき展開のほぼ中心的なカテゴリーとして用いられたものであるが、6月23日では展開2（13.7%）、展開5（5.0%）と決して多く用いられたわけではない。

以上、本研究で作成されたカテゴリー・システムを用いて授業過程を分析した結果、大きく2つのことがわかったといえる。1つは、田中教授の授業が「資料提示」「解説」「コメント」の3カテゴリーで主に構成されているということ。2つは、満足度の高い4月21日の授業と満足度の低い6月23日の授業での違いは、この基本3カテゴリーに「エピソード提示」「論提示」が挿入されて、授業が含み豊かになっているということである。

今後の課題

先述したとおり、4月21日と6月23日の授業はともに同様の展開パターンを呈している。すなわち、授業開始後30分過ぎまで10分以内のトピックを並列的にいくつか扱い、最後のトピックに授業終了までの30分以上の時間を費やす、

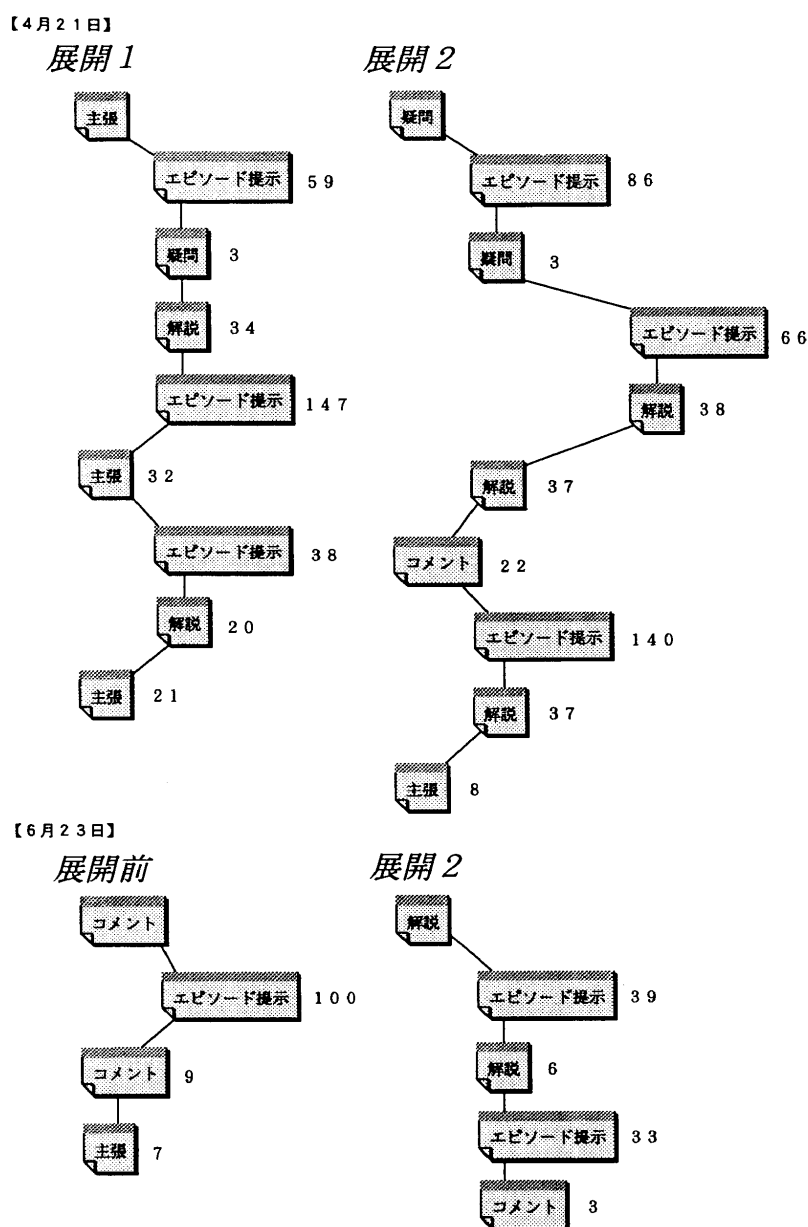


Fig. 8 満足・不満足授業における「エピソード提示」の用いられる流れ
（注）カテゴリー横の数字は継続時間を指している。

というパターンである。そして結果でも述べたとおり、4月21日が6月23日に比べて授業満足度の高かったのは「エピソード提示」「論提示」が有効に機能したからだと考えられたわけである。しかしながら、筆者らが授業を参観している限り、そして教室の4方向から学生をとっている4分割画面ビデオなどをもみる限り、授業満足度の高かった4月21日であっても、後半の展開7（36：12～1：00：17）はあまりにも「論提示」「解説」が中心で長く感じ、学生もだらけていたように思われるのである。「エピソード提示」が有効に機能していた前半に比べると、寝ている学生やうつむいている学生も多い。田中教授は、学生がだれてきたと感じるときよく授業についてのメタ話をする。4月21日の51分26秒にも「さてそれで。べらべらべらべらしゃべるよなあ。はいよねえ。」と少し間を入れている（巻末参照）。本研究では、作成されたカテゴリー・システムを用いて2つの授業日の違いを「エピソード提示」と「論提示」に帰結したわけであるが、上記の観察からすれば「論提示」が授業の満足度の高さを規定していたとはなかなか考えにくい。残念ながら本研究では、「論提示」が本当に授業の満足度を規定していたのかどうかをこれ以上議論することができない。しかし、これを検討することができない理由はきわめて明快である。それは、評価指標が授業終了後におこなわれる一括評価であり、全体の印象を総括して評価が求められるものだからである。それはそれで重要であるが、こういう授業過程ときどきの意味や構造を考える際には、授業終了後の一括評価ではなく、授業過程を時系列的にとらえる評価指標を用いて分析がなされていかねばならない。授業過程における学習者の認知過程を調べる目的から方法論的に展開した再生刺激法（渡辺・吉崎、1991；阿彦・吉崎、1992；吉崎、1997）は、授業過程におけるある意味では時系列的な評価指標を測定するための代表的な方法である。しかしながら大学は小中学校と違い、学生がクラス単位で行動をしていないので、授業後に学生を教室に残して授業を振り返り評価をしてもらうなどの活動がほとんど不可能である。再生刺激法は、授業後に編集したその授業の山場をいくつか見せて場面感情を想起させる手法なので、上記の理由からこの方法を大学の授業過程分析に適用するのははなはだ難しい。大学の授業過程を時系列的に評価する指標としては、今後2つ考えられる。1つは、カテゴリーチェック用紙を机の横におき、定められたカテゴリー（たとえば、「興味がひかれた」「眠くなった」など）についての反応を一定時間ごとにチェックしてもらう方法。もう1つは、授業行動において重要な役割を果たしている非言語的（ノンバーバル）行動（cf. 河野、1982；横川・有馬、1986；米谷、1997）を利用し評価指標としていく方法である。とくに学生が教授者をみる「顔上げ行動」は、筆者らの授業を受けてきた経験からしても、かつビデオ分析をおこなってきた印象からも、評価指標として有効ではないかと期待される。今後、カテゴリーチェックや顔上げ行動が評価指標として扱われるものであるか、十分な検討が必要となろう。

ところで Table. 5 をみると、授業の一部に学生同士のディスカッションを取り入れた5月12日の授業、そして授業全体を学生同士のディスカッションとして構成した10月27日の授業は、他の授業日にはそう顕著ではない「他の学生の意見を知ることができたから」が満足の規定要因として注目される（5月12日→54.7%；10月27日→56.1%）。とくに5月12日の授業は、ディスカッションは授業のほんの一部でなされただけである。5月12日の授業過程をまとめた Table. 11 をみればわかるように、ディスカッションは展開2で553秒（9分13秒）（展開2の学生行動「意見を述べる」[47.6%]）なされただけなのである。それでも、授業満足度の規定要因として「他の学生の意見を知ることができたから」がもっとも多いことは興味深い。「エピソード提示」や「論提示」の有効な機能を上記では強調してきたが、この結果からは学生が満足する授業過程として今後単一要因に固執すべきではないことが示唆される。エピソード提示やディスカッション以外にも学生が満足する授業の規定要因はさまざまに提出されている（たとえば、ビデオ提示）。今後それらとの違いや共通性などについて検討していかねばならない。

また「解説」1つのカテゴリーをとってみても、何のために「解説」をするのかといった展開での位置づけを考慮して分析する必要がある。たとえば、平井（1961）は「質問」にみられるいろいろな型を、①情報を見つけさせる質問、②記憶しているいくつかのことがらの中から何かを選択させる質問、③記憶していることがらの価値判断を行って答えさせる質問……などのようにまとめているし（pp. 17-19）、Brown & Armstrong（1984）も「解説」のカテゴリーは、陳述、分類、叙述的説明、解釈、理由提示、条件推理、原因、繰り返しなどとして用いられていることを実証的に示している（pp. 134-145）。このことは、「質問」や「解説」という1つのカテゴリーに、文脈の中で生じる多様な意味が込められていることを示唆している。たとえば本研究で扱った「エピソード提示」は、満足度の低かった6月23日でも2回の場面で用いられたわけである。それを4月21日の展開1と展開2のなかでの「エピソード提示」

の位置づけと比べてみると (Fig. 8 参照)、4月21日の展開1や展開2では、「エピソード提示」がある「主張」や「疑問」の例提示のような形で挿入されている。しかしそこでの「エピソード提示」というのは、単なる例提示で文脈をより具体的にするというだけでなく、「主張」や「疑問」を発展させるための副題材となっており、それで一つのトピックとなっている。「エピソード提示」をもとにさらにその「疑問」や「解説」がなされ、時にはさらに別の「エピソード提示」を挿入して話を深めていく。4月21日は、豊かな展開をするために「エピソード提示」がうまく機能した授業といえる。6月23日の授業でも、「エピソード提示」は確かに用いられており、副題材的な用いられ方は4月21日と同様である。ところが、「エピソード提示」からその後論が発展していくということがなく、例提示をして文脈をより具体的に示した程度で論が収縮してしまっている。それは、「エピソード提示」後の「コメント」や「解説」がきわめてわずかな時間（5～10秒のコメントや解説というのはほぼ「一言」程度の内容である）で終わってしまっていることから明らかである。このように、展開のなかでカテゴリーが何のために用いられているのか、どう機能しているのかといったことまで含めてカテゴリーの分析をしていかないと、そのカテゴリーを用いればいいというだけの議論に終始してしまい、問題部分で述べたハウツー本のレベルと変わらないものになってしまう。今後の課題として述べておきたい。

さらに筆者らは、学生の満足する授業の構造について研究をしているわけだが、それは授業満足度の指標如何によってずいぶん変わってくる問題であるということを念頭においておきたい。授業満足度の調査は、筆者らの印象ではあるが、全体的に甘い評価となっているだろうと思われる。つまり、余程悪くなければ「満足している」と答えていると考えられるのである。というのも、評価にはそれをおこなうための「評価基準」が前提として存在し（水間、1998）、この問題に関していうならばそれは授業や教授者に対して暗に抱いている広い意味での「価値」（期待や理想などその個人の色眼鏡となるものすべての総称）なわけである。その価値が授業に対する構えや動機となって表面化する。授業に対する期待が低かったり、まわりの授業があまりにひどかったりした結果、あるラインをちょっとでもクリアすれば授業が満足だ、と評価されることは皆のよく経験しているところである。今後は、授業に対してあらかじめもっている価値を独立変数にして、授業満足度への影響も調べていかねばならないだろう。それを抜きにして、学生の満足する授業の構造を研究していくことはできない。

最後に

いうまでもなく本研究は、「公開実験授業」という非常に特殊な状況設定のなかでおこなわれているものである。田中教授の個人的特殊性もある。よって公開実験授業を通してのこれらの研究は、これから授業研究をおこなっていく上での礎石づくりだと認識してもらいたい。大学の授業研究はまだこれから段階であるが、こうした取り組みをもとに、さまざまな学問領域でおこなわれる授業、さまざまな教授者のおこなう授業を対象化していければと思う。

引用文献

- 阿部文男 1973 授業の分析～その理論と方法 明治図書
- 阿彦正弘・吉崎静夫 1992 話し合い活動が児童の認知・情意過程に及ぼす影響に関する研究 日本教育工学雑誌、16、159-169.
- 赤堀侃司 1989 教授・学習行動のパターン分析 日本教育工学雑誌、13、139-147.
- 赤堀侃司編 1997 ケースブック大学授業の技法 有斐閣選書
- 浅野誠 1994 大学の授業を変える16章 大月書店
- Brown, G. A. & Armstrong, S. 1984 Explaining and Explanations. In E.C.Wragg (Ed.), Classroom Teaching Skills: The Research Findings of the Teacher Education Project. New York: Nichols Publishing. (pp. 121-148)
- Davis, B. G., Wood, L., & Wilson, R. 1983 ABC's of Teaching with Excellence: Teaching Innovation and

- Evaluation Services, University of California. The Regents of the University of California. (香取草之助監訳『授業をどうする！～カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会、1995)
- Eble, K. E. 1976 The Craft of Teaching: A Guide to Mastering the Professor's Art. Jossey-Bass. (箕輪成男訳『大学教授のためのティーチングガイド』玉川大学出版部、1988)
- Flanders, N. A. 1970 Analyzing Teaching Behavior. Philippines: Addison-Wesley.
- 藤森進・繁樹算男 1990 大学における評価と教授法に対する学生の意識調査 日本教育工学雑誌、14、97-103.
- 林義樹 1994 学生参画授業論～人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法 学文社
- 平井昌夫 1961 効果的な発問と助言のしかた 『授業の技術2：発問と助言』明治図書 (pp. 11-28)
- 平山満義 1996 「エスノ・認知的パラダイム」による教師効果研究 風間書房
- 久間圭子 1997 学生による授業評価～保健学科の課題 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター)、5、29-36.
- 中間康浩 1997 物理学 I (保健学科対象) の授業評価 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター)、5、37-46
- 堀喜久子 1997 「学生による講義評価」に基づいた授業の検討 大学教育学会誌、19、80-86.
- Hough, J. B. & Duncan, J. K. 1970 Teaching: Description and Analysis. Philippines: Addison-Wesley.
- 五十嵐二郎 1981 英語授業過程の改善 大修館書店
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996 授業研究入門 岩波書店
- 井上光洋 1995 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法 日本教育工学雑誌、18、113-121.
- 伊藤秀子 1997 授業実践に関する調査 (II) 放送教育開発センター研究報告、103、3-19.
- 岩田龍子 1985 学生達が眼を輝かすとき～武蔵大学での実験 新堀通也編『現代のエスプリ213；大学生～ダメ論をこえて』至文堂 (pp. 166-181)
- 實平雅夫・江口英子 1996 大学の日本語教育における授業パターンの解明 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター)、4、69-88.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究、45、192-202.
- 梶田毅一 1995 大学生は講義・演習等の何に満足し、何が不満なのか 京都大学高等教育研究、創刊号、54-58.
- 梶田毅一 1996a 講義・演習等に関する大学生のニーズ 京都大学高等教育研究、2、122-126.
- 梶田毅一 1996b 学生による授業評価の意義と課題 京都大学高等教育研究、2、52-69.
- 梶田毅一・溝上慎一・浅田匡 1997 京都大学卒業者の意識調査～京都大学で受けた教育の評価と人生観 京都大学高等教育叢書1
- 鎌島一夫 1994 学生による授業評価の方式～成績評価の改善の視点から 一般教育学会誌、16、150-153.
- 川又淳司 1994 大学の授業研究～一般教育・環境教育を学生がつくる 水曜社
- 岸俊彦 1988 授業の構造 明星大学出版部
- 北垣郁雄・進藤公夫 1986 教師の発言技法の評価とその音響的特徴 日本教育工学雑誌、10、19-29.
- 北尾倫彦・速水敏彦 1985 教授技能の分析的研究～実習生と熟練教師を比較して 大阪教育大学紀要 (第V部門)、34、171-178.
- 小金井正巳・井上光洋 1979 授業行動のカテゴリー化とカテゴリー・システム 日本理科教育学会編『現代理科教育大系5』東洋館出版社 (pp. 27-60)
- 河野義章 1982 非言語的手がかりによる学習行動の予測 教育心理学研究、31、177-180.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 1997 開かれた大学授業をめざして～京都大学公開実験授業の一年間 玉川大学出版部
- 米谷淳 1995 授業改善に関する実践的研究1. 心理学一般教育におけるメディアの活用 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター)、3、43-58.

- 米谷淳 1996 授業改善に関する実践的研究2. 授業に対する学生評価 大学教育研究(神戸大学大学教育研究センター)、4、15-28.
- 米谷淳 1997 公開授業で何が見えたか～分析 京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして～京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部(pp. 65-82)
- 米谷淳・山内乾史 1997 授業改善に関する実践的研究3～授業参観についての一考察 大学教育研究(神戸大学大学教育研究センター)、5、59-63.
- 三重大学一般教育自己点検・評価委員会 1995 三重大学における「一般教育」～理念・現状・今後の展望報告書
- 溝上慎一 1995a WHY答法についての理論的考察 大阪大学教育心理学年報、4、61-72.
- 溝上慎一 1995b WHY答法による将来の生き方基底因 心理学研究、66、367-372.
- 溝上慎一 1996 大学生の学習意欲 京都大学高等教育研究、2、184-197.
- 溝上慎一 1997 ビデオをどう使うか 京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして～京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部(pp. 83-96)
- 溝上慎一 1998 集団討議における「補助手段」としてのビデオ撮影 大学教育学会第20回大会発表要旨収録、75-76.
- 溝上慎一 1998 「自己」の基礎理論～パーソナリティ心理学の実証的パラダイム 金子書房(印刷中)
- 水間玲子 1998 自己研究における「価値」～その位置づけと検討意義について 京都大学教育学部紀要、44、192-204.
- 西之園晴夫 1981 授業の過程 第一法規
- Norman, D. A. 1981 認知科学のための12の主題 In D. A. Norman (Ed.), Perspectives on Cognitive Science. Norwood, N. J.: Ablex Publishing & Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. (佐伯胖監訳『認知科学の展望』産業図書、1984、pp. 295-342)
- 岡根裕之・吉崎静夫 1992 授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究～即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から 日本教育工学雑誌、16、171-184.
- 坂元昂 1988 大学生における学習技能と学習意欲 喜多村和之編『大学教育とは何か』玉川大学出版部(pp. 144-162)
- 田村幸子 1994 学生の評価に基づく授業改善の試み～情報処理基礎教育への適用 日本教育工学雑誌、18、37-45.
- 田中毎実 1996 定時公開授業「ライフサイクルと教育」(1)～平成8年度実施のために 京都大学高等教育研究、2、127-159.
- 田中毎実 1997 定時公開授業「ライフサイクルと教育」(2)～一般教育と相互研修に焦点づけて 京都大学高等教育研究、3、1-24.
- 田中毎実・杉本均・溝上慎一 1998 平成8年度公開実験授業の記録 京都大学高等教育叢書3
- 臼井義春 1994 授業アンケートの実施とその結果 一般教育学会誌、16、55-60.
- 和光大学「大学入門期教育の実践的研究」グループ 1990 大学の授業研究のために～和光大学の場合 あゆみ出版
- 和光大学授業研究会 1996 語りあい見せあい大学授業 大月書店
- 渡辺和志・吉崎静夫 1991 授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究 日本教育工学雑誌、15、73-83.
- 八並光俊 1989 よい授業とは～学生と学生文化から 片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版会(pp. 20-36)
- 安岡高志・片平恵子・光澤舜明 1997 授業改善に対する学生の要求 一般教育学会誌、19、84-88.
- 安岡高志・峯崎俊哉・山本銀次・高野二郎・香取草之助・光澤舜明 1997 学生の授業評価におよぼす教員の年齢の影響 大学教育学会誌、19、75-79.
- 安岡高志・峯崎俊哉・山本銀次・高野二郎・光澤舜明・香取草之助 1996 学生による授業評価～基礎学力と評価の関係 一般教育学会誌、18、47-50.
- 横川和章・有馬道久 1986 教授場面における非言語的コミュニケーション～理解状態の表出と判断 教育心理学研

究、34、120-129.

吉崎静夫 1997 デザイナーとしての教師、アクターとしての教師 金子書房

吉崎静夫・渡辺和志 1992 授業における子どもの認知過程～再生刺激法による子どもの自己報告をもとにして 日本教育工学雑誌、16、23-39.

巻末資料 1

1997年4月21日授業記録

(T:教授者 R:実験者 S:学生)

授業過程の概要

展開前

【展開前1】ビデオ撮影について

0:00

【展開前2】新聞社取材について

0:10

【展開前3】コメント抜粋について

0:25

展開

【展開1】学校の風土

0:50 何でも帳①

【展開2】予備校と大学

10:15 何でも帳②

【展開3】役不足

18:40 何でも帳③

【展開4】登校拒否と不登校

21:34 何でも帳④

【展開5】成熟とライフサイクル

23:37 何でも帳⑤

【展開6】大人の二面性

28:58 何でも帳⑥

【展開7】家族内の関係

36:12 資料

終了(1:00:17)

《展開前》

【展開前1】ビデオ撮影について

0:00 T(お知らせ) 10

こんにちは。今日はですね、見たらわかるように、ビデオが4カ所あるんですけど。これをこのままやるかどうかわかりません。

【展開前2】新聞社取材について

0:10 T(お知らせ) 15

で、あと一人ですね、毎日新聞のカメラの人がいますんで、写真を撮りますけども。あまり気にせんとって下さい。

【展開前3】コメント抜粋について

0:25 T(お知らせ) 25

えっとそれで、前回書いてもらったんですけども、その中で読んでおもしろそうなものをコピーしたんですけども、なるべく今後こういう仕方て話につきあっていると思います。でですね、前回しゃべったことですので、まとめて行く前に使えるような文章があったんで、それを使っているかと思っています。

《展開》

【展開1】学校の風土

0:50 T(事前説明) 60

で、この授業のですね、中心的なテーマを繰り返し繰り返し同じように言うわけですけども、それは何かって言うたらこうですね。(板書)今までは、こことこういう形でしか見てなかったんですけども、ライフサイクルの全体ということを見て、成長するということをですね、この授業の中心のテーマにする、と

いうことです。で、今日ですね、君らに配った資料をみてみてですね、それにうまく反応してくれてるので、その部分を切り取ってきたわけです。

1:50 T(内容指示) 5

えっと読んでみたら、こうですね。①番。

1:55 T(学生:指示・確認する) 11

どれを読むかわかりますか。みんな資料とりましたか。えっと、4月21日って書いてある資料がありますね。

2:06 T(資料提示) 10

「僕は県立膳所高校の出身だが、うちの高校の先生方を見ると、今日お話しされていた内容がすごくよく理解できる。」

2:16 T(解説) 3

どういう内容かって次でわかるんですけど。

2:19 T(資料提示) 9

「膳所高らしさのようなものが先生方の間にも生まれており、新任や転任の先生方にはやはりそれが感じられないが」

2:28 T(解説) 4

新任や転任の先生方には膳所高らしさっていうのが見えんってね。

2:32 T(資料提示) 13

「しばらくたって、そういう先生方も(生徒の側から見ても)成長したなあっていう感のある風格をもたれた先生になられるのだ。」

2:45 T(解説) 6

膳所らしい風格のある先生になるんだってね。

2:51 T(資料提示) 15

「生徒のレベルが、先生方の意識を引っ張るのだろうか?それなら、生徒のレベルの低い学校はどうなるのだろうか?…教職に貴賤なし、とは大ウソであるように感じている、今日この頃です。毎週出席しようと思います。たぶん。」

3:06 T(コメント) 41

これはまあ付け足しですけども。

何がおもしろいかって言ったらですね、「教職に貴賤なし」っていうのがおもしろいね。「職業に貴賤なし」っていうのならわかるけど、「教職に貴賤なし」っていうのはあんまり聞いたことがないけども。

何かいちばんびっくりするのはですね、自分の出身高校の文化だったのがですね、たぶん文化あるんですね。でその高校らしいですね、パーソナリティもった先生方がいるというのたぶんあるだろうと思いますね。で、それをこの人は、非常に積極的で肯定的ですねえ。うらやましいくらいですね。僕なんか出身高校、こんなふうに思ったことないね、残念ながら。

3:47 T(主張) 26

それからですね、ただ言いたいことはですね、教える側が変わっていくんだということですね。そういうことに反応してくれたんだ、と思いますね。これはですね、学校のもっている文化、学校のもっている風土の問題がですね、一つ入れられている。いつかこの問題にふれたらいいなあと思っているんですけど。

4:13 T(エピソード提示) 59

たとえばですね、ものすごく極端な例を出しますけど。以前こういう調査を見たことがある。極端だけど。それはですね、進学校のですね、Aという高校とBという高校がある。(板書)。Aという高校は優秀な進学校で、点がだいたいこれくらいで分散している。Bというのはですね、2流の進学校なんですけども、入学成績は下の3分の1くらいがオーバーラップしている。ところが、3年してですね、卒業してですね、どういう大学へ行ったかランクとってみると何がおこるかって言ったら、接点がなくなるんですね。こういう調査だった。

5:12 T (疑問) 3

これ一体何だろう。前から考えてるんですけど。

5:15 T (学生:質問する) 2

君たちはどう思いますか。

5:17 T (解説) 34

入学したときは下の3分の1くらいは点数がオーバーラップしているのですね、3年間たつと接点がなくなってしまう。Aという高校なら行ける大学にですね、Bという高校ではほとんど行けない。という調査だったんですね。たぶんですね、進学向きの文化をもった高校と進学向きでない文化をもった高校に入った違いだろうと思いますね。実際そういうことがあると思いますね。何が実際に起こっているのか、わかりませんね。生活に対する規制力みたいなものが働くか働かないか、というものがあるのかもしれないですね。

5:51 T (学生:投げかけ) 2

そのへんは君ら考えてみて下さい。

5:53 T (エピソード提示) 147

もう一つある。これはですね、ひどい例でありまして、君ら知ってるかどうか知りませんが。以前ですね、科学万博ってものがあったときにですね、県の中学校の先生が連れていったんですね、生徒を。で、汚い旧づくりの宿舎みたいなところに泊めてですね、科学万博行かしたらしいんですけど。先生は30半ば過ぎくらいの男の先生だったらしいんですけど、自分の担任の子どもがですね、ヘアードライヤーもってくるなって決まりがあったのにヘアードライヤーもってきて使った。ということで、怒って殴って、結局その子を殺してしまったんですね。で、その先生はどうしてそうなったかということが後でいろいろデータとして出てきてますので、それを以前みてたんですけど。結局その先生はですね、前任の学校ではとても子どもの気持ちをくみとって子どもと対話していくという、いわゆる民主的な教師だったらしいんですけど。その先生が今度きた学校は随分荒れてたらしいですね。荒れてるから、教師集団は必死になってその荒れをくい止めようとしちゃいますね。で、その場合どういう手を使ったかと言えば、けっこう強行なんですね。子どもたちに対してきちとこちを向けて方針で。で、そこにですね、前の学校で対話路線で成功してきた経歴をもったその教師が入ってきたわけですね。何が起こるかっていったら、うまいこといくわけじゃないですね。ひとりだけそういう路線とっても。で、仲間の教師たちからどう言われるかっていえば、あいつがいるから秩序が乱れて学校がなかなかおさまらない。言われればなしですね。おそらく、その先生は価値観の選択で苦しんだらうと思いますね。体制に順応するのか、自分が今までやってきたパターンでいくのか、たぶん苦しんだらうと思いますね。最後にそれが、あることをきっかけに爆発したんだらうと思いますね。今まで対話路線できてたのに、強行な路線にのせないできてたのですね、ドライヤーもってきて裏切られたと思ったんですね。それで殺しちゃった。

8:20 T (主張) 32

言いたいことは何だって言ったらですね、この人が言ってるみたいですね、ある学校の組織の中で、文化、風土といわれるような、共通の振る舞い方だとかものの感じ方だとか、ものの考え方だとか、そういうものを共有しているということは確かだと思いますね。この人は、膳所高校という例を出してますけども、荒れた中学校には荒れた中学校の文化っていうものがある。そういう点から見てみると、おもしろいと思いますね。

8:52 T (エピソード提示) 38

小学校なんかでも思い出してくれたらいいんですけども、小学校の子どもたちは地域はみんな同じだから同じような子どもがごろごろごろ集まってくるはずなんですけど、6年の時に

たとえば2組と3組をみると、なんか全然性格が違ったりしますね。おそらく決定的な要因をもっているのは教師でしょうけど、3組の教師と2組の教師が違うから、学級の文化や雰囲気の違いが出てくるということがあるんでしょうけど。ところがですね、3組をもっていた担任の教師が非常に明るくて陽気ないい学級をつくってたのに、翌年になって6年をもって同じようにいくかといえばそうはいかない。

9:30 T (解説) 20

だって、文化を決定していく非常に大きな要因は教師かもしれませんが、基本的なところでは、文化は教師と子どもたちが相互行為をやる中でつくりあげていくものですね。毎回毎回それが変わっていく。明るい学級をつくれる教師がいつでも明るい学級をつくれるわけではない。

9:50 T (コメント) 4

そういう、いろんなことを考えさせられるから、この①のはけっこうおもしろいですね。

9:54 T (主張) 21

言いたいことは、どこがおもしろいかって言ったらですね、僕らは子どもや生徒が変わっていくということについて考えますけども、教師が変わっていくということについてはあんまり考えないんですけども、そういうことを考えさせるきっかけとしてはおもしろいと思いますね。

【展開2】予備校と大学

10:15 T (内容指示) 5

②番目。えーっと、これはこう書いてますね。

10:20 T (資料提示) 31

「親が、よく『子を育てていると自分も変わるようで面白い』と言っていたが、これはたぶん、この『相互形成』ということと言っているのだと思った。また『やる気のない連中は眠っている』ということについては、一年予備校に通っていたので思い当たるふしがある。もっとも、予備校は単位というものがなから、出席している人はみんな目つきがすごかった。そのせいもあってか、大学はかえってみんなだらけているような印象がある。」

10:51 T (解説) 28

前半の部分はまあいいんですけど。後半の部分にですね、予備校のこと書いてますね。君らこれから大学の授業を受けていくわけですけども。同じように予備校で目をぎらぎらさせて勉強していた連中と同じような連中がここに入ってきているはずなんですけども。授業でそうになっているかって言ったら必ずしもそうならんのだらうと思いますね。

11:19 T (疑問) 4

なぜなんだろう。難しいところですね。

11:23 T (エピソード提示) 86

僕の友人がしまして、今は神戸の女子大の先生やってますけども、神戸の女子大の先生なる前にですね、予備校の有名な教師でありまして。それでずいぶん稼ぎもよかったんですけども。とにかく私立に変わろうとすると非常に苦しみますね。なんでだっていったら、彼は予備校で有名な教師だったんですけども、おもしろい授業だったんですね。刺激もあって反応もある。終わったらばんばん質問も来る。予備校の教師やっているとときにその女子大に非常勤で行ってたらいいんですけども、なんかほとんど魚が死んだような目をしている。なんで一生懸命聞いてくれる子どものいるところから魚がくさったような目のしているところに行かなければならなかったかといえば、それは結局ですね、知っているように、予備校で名物教師としてあり続けることはずいぶんしんどいですね。若いうちではできますけど、年とってきたらだんだんだんだんですね、生徒との年

齢や距離は離れてきますから、ほんとできんでしょ。能率給ですからね。年とってから給料欲しいときに給料下がることもある。だから予備校の教師長いこと続けられんわけですね。で、結局どうしたかといえば、僕の友人は予備校やめちゃって、女子大の魚の死んだような目のする子どもたちの方へ行っちゃったわけですね。

12:49 T (疑問) 3

で、なんでこんなこと起こるんだろうか。

12:52 T (エピソード提示) 66

あの一、自動車教習所型の学校という呼び方がある。僕は年とってから免許をとりましたから、だからですね、自動車教習所に行っておもしろかったんですけども。君らはとってませんよねえ。とってる奴いるのか。あの一、ものすごい偉そうですよね。僕は実地やって教えてくれた人と何度か喧嘩しまして。40過ぎてから免許とりましたから、向こうも少しは遠慮してたのかなあ。いや、してなかったよねえ。あんまり腹が立ったからどうしたかといえば、向こうはほら、ブレーキがふめるやろ。でアクセルふめんやろ。で、僕どうしたかっていったらブレーキふんで動かんかったんやねえ。けんかしたときはずっと。ざまあみろって感じやったねえ。しかし、そのあとすごい陰悪になって、すごい大変やったんやけど。それはともかくとしてですね、ずいぶん態度がでかくてですね。たとえばこういう講義をやっているときに、後ろの方で変なあんなちゃんとかねえちゃんとかがたくさんいるんですけど、そいつら寝てるんですね。寝てる場所につかつかって行って、「あなた起きてますか」って言うんですね。

13:58 T (解説) 38

どっかの各種学校だとか専修学校とかいうところのですね、授業記録をいくつか見たことがありますけども、ほとんど授業になってないですね。寝っぱなしになっているとこの前のほうで1人か2人を相手にですね、教師はずーっとしゃべってる。そういう授業がたくさんありますね。専修学校や各種学校、自動車教習所というのはですね、異例な場所なんですね。もちろん予備校も異例な場所ですね。なんであんなのか。それはですね、自動車教習所は免許を出す、仮免を出す、という権限をもってますね。それに対して専修学校とかはそんな権限もってらへんですね。

14:36 T (解説) 37

大学はどうだろう。大学も一定の権限をもってますね。単位を出す、出さんとか。しかし、自動車教習所ほどすごい権限はもってませんね。だからですね、なんか変な話ですけども、自動車教習所型のある種の権限をもった、あるいは予備校みたくにですね、大学に入るというはっきりした目的があって、こういう場合にですね、まあ言うなれば教える側の方もやる気になるし、教えられる側の方もやる気になる。しかし、残念ながら大学はそうではないですね。

15:13 T (コメント) 22

ただ一般論を言いますとですね、そういう外っかわにある目的、つまり大学に向かうとか自動車の免許証をとるとか、そういうものがないと目がぎらぎらしないのでは情けないわねえ。自分の方でやる気になれば一番いいわけですけども、残念ながらなかなかそうはならないですね。

15:35 T (エピソード提示) 140

もう一つ。僕のもですね、いや話とったら時間がなくなるか、まあいいや。最近だんだん減りましたけど、一時京都大学有名だったの何だっていったらですね、それは留年者が多いということですね。何年も何年も留年する奴がいる。今頃ずいぶん減りましたね。どうしてこんなに留年者が減ったかということは一つの問題でありますけども、とにかく減ったわけですね。僕

が前いた大学にも、留年をずっと繰り返していた学生はたくさんいましたね。僕のまわりに変な奴が集まってたというのもあるんですけど。でもたくさんいたね。留年してできない奴が。ひどい奴になると、試験恐怖症でですね、試験になったら出て来れないという奴もいましたね。それから、アルバイトは一生懸命できるんだけど、大学へはどうしても出て来れないという奴もいましたね。いろんなタイプの奴がいたんですけども。その中でですね、箱庭というのをつくるといふのがあるんですけども。何年も何年も留年して大学に出て来れなかった学生のつくった箱庭が一つありまして。これによって見せてもらったんで、はっきり覚えてますけれども。それはですね(板書)、こういうふうになってまして。砂があってですね、これくらい箱の大きさのところに砂が入ってるんですけども。水をかけて霧降をかけて砂を黒くして、乾いた砂と分けるんですけども。描くと下から青い色が出てくるから、それが池とか川だとかになったりするわけですね。砂の上にいろんなものを置いていくわけですね。それで、どんなもんがあるかって言ったら、こっち(左)は動物が遊んだり木々があったりで豊かなんですね。こっち(右)はもうがらがら、何もなし。砂漠みたいな状態。完全に世界が二分されている状態。こういうのをですね、作った人がいまして、ああ、これが留年の奴がつくる典型的な世界なんだよってそいつ言いましたけど。

17:55 T (解説) 37

なんかわかるような気がしましたね。どういうことか。完全に世界が二つに分かれてましたね。問題はこっちなんです。知っての通り、居心地のいいところですね。大して頑張らなくても自動的に単位がもらえますし、だいたい楽しいところでありますよね。そうになったら何が起るかって言ったら、世間との敷居がどんどんどんどん高くなっていきますね。こっち側の世界は楽園、外の世界は空気のような砂漠のような世界。出れなくなる、結局。敷居が高すぎて。

18:32 T (主張) 8

言いたいことは何だって言ったら、そんなふうにはならんように。こんなところはさっさと通過してしまう方が一番いいわけですから。通過するように努力したらいいですね。

【展開3】役不足

18:40 T (事前説明) 13

さてその次。つまらん話をしましたけども。その次のところでは、この人もおもしろいこと書いてますね、授業を受けた感想を。この人農学部の人ですね。

18:53 T (資料提示) 9

「農学では全く手出ししそくない分野だと思った。」

19:02 T (疑問) 12

手出ししそくない、誰のこと言ってるんだろうか。自分のこと言っているのか、それとも農学関係の人たちのこと言っているのか。

19:14 T (資料提示) 8

「でも、いつか人を教える立場になるなら(教師とか親とか)考えるときが来そう。自分では役不足であるかもしれない。でもやりたい。」

19:22 T (コメント) 18

どこにひっかかったかって言ったらですね、「役不足」というところにひっかかりましたね。シラバスを読んでくれたらわかりますけども、この授業の履修資格みたいなもの何か書いてたかって言えば、何も書いとらんでしょ。こういう条件じゃないとこの授業受けさせないよ、って一つも書いてないですね。

19:40 T (話題提示) 11

去年やった感じで言いますと、去年ははるかに人数が少なかった

たんですけど、受講生のね。学部がまちまちだったんですね。

19:51 T (コメント) 13

それが、とてもおもしろかったですね。理科系の人と文科系の人が入り交じってましたんで、そういう中でいろんなコメントの違いみたいなものが出てきて、それがずいぶん生産的でおもしろかったです。

20:04 T (コメント) 9

だから「役不足」なんて思わないように。変わった指標もっている人たちがたくさん集まって、いろんな見方が出てきて、それに越したことはないわけですから。

20:13 T (エピソード提示) 63

それからついでに。僕は去年失敗しまして、あらかじめ言っておきますけども。それは何だって言ったら、ずいぶん難しいテキストを使ったんですね。テキストというか資料を。でですね、他の学校で授業をしたときにはですね、難しい資料を配るとみんな寝るんですね。ところが去年受講している連中にその難しい資料配ったら、急にですね、自分のわからん言葉が出たときに目を覚ましたという感じがあったわけですね。変な奴がそろってるなあと思って、かなり難しいことやってもわかるんじゃないかと思ったんですね。ところが、授業終わって書かせたコメントの中に「わかりません」「わかりません」っていうコメントがだーって出てきたんだね。単に目を覚まただけだったんだね。解釈を間違えてたんだね。

21:16 T (コメント) 18

ただ、いろいろ実験してみたいと思ってますね。だから、けっこうややこしいかな、難しいかなと思う資料とか出すことがあるかもしれませんが、その時は、自分がわからなかったら大半数の人はわからんと思ってくれたらいいんだから。あんまり難しく考えないように。

【展開4】登校拒否と不登校

21:34 T (内容指示) 4

それから、その次。④番目。

21:38 T (事前説明) 2

この人反論をちょっと書いてます。

21:40 T (資料提示) 13

「教授は、登校拒否という言葉を使ってらっしゃいましたが、行きたくても行けない人は拒否とは言わないと思います。せめて不登校と言ってあげて下さい。」って書いてるね。

21:53 T (解説) 5

「登校拒否」と言わず「不登校」と言うんだ、という人たちがいるわけです。

21:58 T (疑問) 6

最初から言うとな、僕ようわからんのですね。どっち言っているかわからないことがありますね。

22:04 T (エピソード提示) 32

「不登校」という言葉に抵抗があるのは、一つ理由があります。以前「不登校」という言葉を使った人がどう言ったかって言ったら、身近にいた人なんですけども。「怠ける」ということがありますね。怠ける学と書いて「怠学」というんですけども。「怠学」によって学校に来ない連中がいるんだと。これは「登校拒否」と呼ばずに「不登校」と呼ぶべきなんだと言った人がいましたね。僕はそれ聞いてずいぶん怒りまして、そんなやつたら「不登校」なんて言わんわい、って思いましたね。それが一つ。

22:36 T (解説) 43

もう一つですね、きちっとした話はいつかしますけども、拒否しているというのを心が拒否しているという場合と身体が拒否している場合とがありますね。僕が思うに、心の方で行きたい

と思うのに身体の方が拒否しているという場合があるかもしれない。そういうレベルもふくめて「登校拒否」という言葉を使った方がいいと思ってるのはなぜかといったらですね、「登校拒否」と「不登校」で、学校が嫌だというニュアンスがどっちがはっきり出るかっていったら、「不登校」はなんか学校に対してニュートラルでしょう。学校に行かないよって感じだからね。それに対して「登校拒否」は、学校が嫌だという感じがはっきり出てますね。

23:19 T (主張) 18

ここのニュアンスを一つけっこう大事にした方がいいんじゃないかと思えますんで、敢えて「不登校」とも「登校拒否」とも言えないなあという感じがしてます。そこらへんは難しいところです。他の考え方もずいぶんあります。だから、あとでこういう問題が出てきたときにきちっと考えたいと思ってます。

【展開5】成熟とライフサイクル

23:37 T (事前説明) 15

さてその次。この⑤はですね、この授業で長いことかけてしゃべっていこうと思う結論をですね、最初から書いてしまっている奴がいて、困ったもんですけども。まあおもしろいから載せてます。

23:52 T (その他) 8

⑤番目。こうですね。これは2行とばして3行目から行きます。

24:00 T (資料提示) 43

「相互形成とは共に成熟することだとおっしゃいましたが、『成熟』とは一体何を意味するのでしょうか。一義的なものではないと思うので、それについても話を聞きたいと思います。また、ライフサイクルについてその言葉の示す通り、半円を用いての説明がありましたが、その終わり(死)の位置が出生と同じなことはなぜであり、何をもって半円の頂点とするのでしょうか。大変面白そうな授業だったのですが、もう少しゆっくりしゃべって頂けたら有り難いです。」

24:43 T (コメント) 43

あのね、最初つまらんことから。「もう少しゆっくりしゃべってくれ」ってたくさんの人書いてるんだ。「なんかわからん」って言うんだね、不鮮明で。そんなこと重々知ってるからね。分かってるけどなおせんのだ。一年かかってなおせんのだ。僕どうして早口になったのかって言ったら、いちばん大きな理由は、僕自分で分かってるんだけど、しゃべりたいと思っていることを、しゃべらんといかんと思っていることを忘れるんじゃないかという恐怖心があるからね。それでですね、忘れんうちに話そうと思うから、どうしても早口でしゃべってしまうわけですね。ほんとならですね、早すぎるからやめてくれと言われればいちばんいいんですけど、そんなこと言わないですよ。なるべくゆっくりしようと思ってるんですけど、よくわかりませんね。

25:26 T (解説) 39

さて、その前のところでとっても大事なことを言ってくれているので。それは、こういうことです。(板書)。繰り返すです、今までの教育というのはここしか見てこなかった。僕全体で見ていこうと言いましたよね。これには意味がある。これは途端に難しい意味がたくさん出てくる。そのひとつをこの人は出してくれてるんですけど。それでちょっと早いかなあと思ったけど、一応言っておきたいわけです。

26:05 T (論提示) 95

昔みたいに、教育というのを子どもから青年期の終わりくらいまでで考えてたらですね、教育の目的というものがはっきり見えてくる。教育の目的というのは、大人になること。

その時にですね、みんな分かると思いますけど、end という英

語を思い出してみたらいいね。endという言葉は、「終わり」という意味と「目的」という意味の両方をもっている。つまりですね、昔みたいにここまでしか考えてなかったら、endって簡単なんですね。教育の目的、つまり教育やらなくていい、終わりってどこだっていったら、大人である点。ところが全体考えた途端にですね、endが見えなくなってしまうですね。まさか人生の最後のここがendだ、人生の目的が死ぬことだ、っていうわけにはいかんわけですから、そうはいかんでしょ。endなくなるんですね。こういうので、たとえば生涯教育という言葉だと生涯学習という言葉を用いる人たちがいますけども、結局ですね、endlessですね。endlessというのはどういうことかって言ったらですね、endがどこにでもあるってことですね。子どもには子どもなりのendがある、大人には大人なりのendがある。こういう図だと思ったらいいいですね。

27:40 T(主張) 31

簡単に言うそうですね、ライフサイクルの全体を考えた途端に僕らどうなるかって言ったらですね、子どもには子どもなりの成熟があるし、大人には大人なりの成熟があるし、老人には老人なりの成熟がある、こういう考え方をとらざるをえなくなるわけですね。そのへんのことを、この人は言っていますね。

28:11 T(テーマ提示) 10

それでは、その次の問題。死んでいく者の成熟って一体何だ。年寄りの成熟って一体何だ。大人の成熟って一体何だという問題が次出てきますね。

28:21 T(解説) 5

この授業では、この問題を考えたいと思っています。

28:26 T(テーマ提示) 5

それからですね。半円を描いてるんだけど、ここ(頂上)は何だ、という問題ですね。

28:31 T(コメント) 1

いい質問しますね。

28:32 T(解説) 7

ここは何だって。ここここは同じ位置だけど、これはどういうわけかって言ってますね。

28:39 T(コメント) 19

この話はいずれします。いずれしますって言ったらいかんか。ライフサイクルというものを話すときに話そうと思っています。いろんな考え方がありまして、僕もようわからんのですが、まあその時説明します。いい問題だ、ということです。あまりにも。

【展開6】大人の二面性

28:58 T(事前説明) 10

もう一つ。これはですね、おもしろい問題なんですね。考えましたね。こう書いてますね。

29:08 T(資料提示) 17

「家庭教師をしているのですが、初めは小中高(特に中学)の先生に対してもってきた(或いは子供の社会の中にいて植えつけられてきた)『子供に対してきれいな事しか言わない大人たちの代表』といったイメージがあった」

29:25 T(解説) 13

家庭教師をしていたんですけども、最初先生たちにどういうイメージをもったかって言ったら、「子供に対してきれいな事しか言わない大人」っていうイメージがあった。これが一つですね。

29:38 T(資料提示) 8

「子供の側に立ってやろう、となんとなく思っていたのですが」

29:46 T(解説) 13

だから、子供の側に立つわけでもないくせにですね、きれいご

とばかり言ってるのが教師だ。自分は本当に子供の側にたってやろう、そう思ったんですね。

29:59 T(資料提示) 23

「…と何となく思っていたのですが、子供にそう見てもらえない。親からお金をもらっている立場、もあるし、たとえば『果たして、この学校に行くのが本当に良いのか』なんてことはわからないし…と難しいものです。」

30:22 T(解説) 8

あとは、たぶん進学の問題を指してますね。登校拒否の問題じゃない。進学の問題だね。

30:30 T(論提示) 44

あのですね、子どもに対する大人の対応の仕方は、3つ分かってる。1つは、きれいごと。2つ目は、子どもを甘えさす。3つ目はお金をもらう。つまり、職業という形で関わっていく。こういう3種類の関わり方がある。

31:14 T(解説) 19

つまり、きれいごとを言う、たとえば実質はお金をもらっていて職業人の関係でしかない。この人言うように、子どもの立場に立つか、職業として子どもに関わっていくか、この2つがある。

31:33 T(主張) 23

あの、この授業で繰り返し言いたいことの一つがここにありますんで、ここで言っときますけどね。大人が子どもに関わる場合、あるいは先生が子どもに関わる場合。児童相談所の相談員、心理判定員が相談に来た子どもに関わる場合、どんな場合でもかまわんのですけどもね、この2面性をはずすことなんて決してできないですね。

31:56 T(疑問) 6

たとえば、教師は子どもの味方になれるか。

32:02 T(解説) 31

それは不可能ですね。教師は、ある意味で、子どもに対する非常に冷たい判定者であるわけです。こいつがもてるものとは、こいつがもてるものとは…と判定をやっていく。そういう仕事の職分っていうものは必ずあるわけですね。それを避けていくことは誰にもできないですね、教師である限り。そういう意味で、子どもを判定していった子どもを適切なところに配偶していく、適切な職業とかね。そんな配偶していく機能を教師がもっているから、社会は教師にお金を払うんやね。

32:33 T(主張) 28

だから、教師は一方で、非常に冷静で冷たい子どもに対する判定者であると同時に、子どもの味方に立つ、こういう二面性をもたざるをえんわけです。誰も一方だけで会おうというのは不可能なわけです。両方やらざるを得ない。どういう子どもの関わり方においても、だいたいこの二面性からは逃れることができない、というのはこの授業で一番言いたいことの一つです。

33:01 T(疑問) 5

じゃどうして、どのようにしてこの二面性に関わっていくのか、というのが次の問題ですね。

33:06 T(コメント) 36

それもだんだん授業の中で考えていこうと思っています。分かるようにですね、この時期でこの授業で一番言いたいこと、本質的なことを書いてしまってますし。先週言ったことはほんとうに簡単なことで、ライフサイクル見ていこう、相互形成見ていこうってことだったんですけど、ライフサイクルを見て相互形成を見る、ということがどういうことかっていうことまでつまこんで議論がある。すごいなあって思います。おもしろいなあと思いますね。こういう調子でやっていきたいと思う。

33:42 T(テーマ提示) 7

さてそこでですね。最初に一つ。君らは「何でも帳」というも

のをもってますね。

33:49 T(解説) 22

そこに日付が書いてますね。実はね去年はB4サイズでして、今年はA4サイズだね。つまり、これより大きかったわけだね。です、何で小さくしたかって言ったら、実は君らの人数の多さに恐れをなしたんだね。とっても見れないって思ったんですね。で、縮小したわけです。

34:11 T(解説) 33

もう一つ、去年は君らが書いたものに対して必ず全部コメントを返してたわけですね。しかし、それはちょっとできないんじゃないかと思ってます。分かると思うけど、毎回毎回君らが書いたものを読みますけども、それに1行か2行適切なコメントを返していったら、僕はたぶん一週間他のことを一切できないだろうと思いますので、部分的にコメントを書く場合があるかもしれませんけど、書かない場合の方が多い、と思って下さい。適切なおもしろいものを拾ってきてコピーをします。

34:44 T(話題提示) 17

それからもう一つ。前回ですね、いろんな人たちに書いてもらったんですね。一斉教授やめて欲しいって書いてます。しゃべるばかりじゃなくて、こちらがしゃべることでできるチャンスをつくるようにと。

35:01 T(コメント) 71

僕もそうしたいと思います。そうしたいと思いますけども、それをするためにはどうしたらいいかって言ったら、君ら全員にしゃべらせるのは至難の業だから、この大人数である限りは。だから小集団に分けてその中で議論させるということを考えるをえんだろうと思いますけども、しばらく待って下さい。もう一つはですね、なんでかって言ったら確定してないですよ。今日はじめて来た人もいるだろう。前回来たけど、今日来ない人もいるしね。まだ流動してる感じだね。それと関わって受講制限もある。受講制限50名以内って書きました。です、50名以内って書いたのはなぜかって言いましたらですね、君らに何でも帳書いてもらってそれに毎週コメントをつけていくのはですね、なんぼ考えても50名が限度ですもんね。今さっき言ったように、こんな人数だったらとっても無理です。で、いろんなことあって、どうしようか今考え中です。決心がついてないですね。まあしばらくはやりますけども。

【展開7】家族内の関係

36:12 T(事前説明) 46

はい、それで今日の資料に入ります。これはですね、シラバス配った中にありますように、ライフサイクルにそって青年期から順に話をしていきたいと思いますが。青年期から順番にやるためにですね、青年期のところの資料を来週配りますけども、青年をとりまく社会的な状態、経済的な状態という話を是非ともしないかんわけで。その前提となるような話をちょっとしておきたい。

実はこれ去年つくった資料ですね、新しくつくりなおそうと思ったんだけど、残念ながらそれができなかったわけですね。あんまり難しいことは言わないので、これくらいで間に合うかな、そう思ってます。

36:58 T(資料提示) 50

2枚ありますけども、1枚目の方はですね、1枚目の左側の方ですね、経済的な状態であります。僕らをとりまく経済的な状態はどうなんだという問題です。近ごろ不況になったり円安になったり事態はちょっとだけ変わってますけども、それでも1番目のところを見ますとですね国民総生産、2番目のところの一人当たりの国民所得の変化っていうあたりを見ていて、それから4番目の、主要国中最も高くなった国民一人当たりの

国民所得というあたりを見ていくとですね、僕らの社会の一番大きな特徴はですね、経済的な豊かさ、という点にある。

37:48 T(解説) 11

一番大事な点だと思います。これだけ豊かな社会はあんまりないだろうというのが、僕たちがものをみていく出発点だと思います。

37:59 T(資料提示) 11

それからですね、その次に大切なことは、7番目とか6番目の表であります。

38:10 T(解説) 41

これは何が言いたいかって言ったらですね、いろんな言い方してますけども、結局なんか生きていく上で最低限必要なもの。それは、食べていくこととか着るものとか住居とかいろいろあると思いますけども。そういうものにかかるお金以外にですね、自由に選択のできる、つかい道を選ぶことのできる所得がですね、ずいぶん増えてきている、ということが7番目とか6番目の表に出てきますね。これはずいぶん重大なことです。言わねば、僕らは初めて自由になった。自由になれる可能性みたいなものが出てきた、そういうことです。

38:51 T(例提示) 15

たとえばですね、受験競争激しいわけですが、大学進学とか何とかにやってやられる金というものがあるというのが条件となりますから、こういう経済的な条件というのは非常に重大な意味をもつ。

39:06 T(資料提示) 37

それからですね、3番目の、そして5番目の図は何を言いたいかと言いますとですね、これ大事なことなんですけども、君たちにも考えて欲しいんですけども。高校の時に、第一次産業、第二次産業、第三次産業って言葉を聞いたと思うんですけど。僕らの社会を動かしているのは、第一次産業でもないし、第二次産業でもないですね。つまりですね、自然を相手にして何かつくっていくとか、ものをつくっていくとかいうことは、僕らの社会を動かしている原動力ではないんですね。僕らの社会を動かしていくのは、第三次産業ですね。

39:43 T(解説) 27

つまり、他人と他人との関わり。対人交渉とか情報操作だとか。そういうことをやっていく人たちが中心部分ですね。こういう点が非常に重大な点ですね。これはどうして教育問題に関わってくるかって言ったらですね、こういうことです。

40:10 T(論提示) 341

これはちょっと古いですけども(板書)。バーシュタインというイギリスの教育社会学者がいて、その人がこういうことを言う。細かくしゃべるといっぱいしゃべらなアカンからばばととばしていきますけど、イギリスの場合はブルーカラーとホワイトカラーが非常に明確に分かれるわけですけど。日本はそんなにきれいに分けないんですけども。ブルーカラーとホワイトカラーの、3つ比較してるんですね。一つは、職業。もう一つは、しつけの仕方。もう一つは、原因行動。こういう3つをもって、ブルーカラーとホワイトカラーの比較をやってるんですね。で、単純に言っちゃいますとこういうことです。ブルーカラーというのはですね、第二次産業の人たちですね。ものをつくっている人たちです。で、ホワイトカラーは、情報操作だとか対人交渉とかをやっている。です、ブルーカラーとホワイトカラーの一番大きな職業的な特徴がどこにあるかと言ったらですね、職歴の差はどこにあるかって言ったらですね、たとえば、ブルーカラーは決定的なんは、溶鉱炉で働いているお父さん、お母さん。溶鉱炉で働いている。危険ですね。チームを組んでますね。チームを組んでてですね、いちいちこの次はこうして下さいって納得させてたらですね、どろどろの鉄とか

が出てきたら危ないでしょ。だから、だいたいのブルーカラーの職業で大事なものは、チームをつくること。しかも、命令。「こうしろ」って言ったら「はい、そうします」っていうそういう指示、命令。言葉も短いですね。チームをつくってって、命令が通っていくような職場で働いている、ブルーカラーの人はね。それに対して、ホワイトカラーの人たちには何が大事かって言ったら、対人交渉とか情報操作でしょ。言葉で交渉していく。言葉っていうものが中核的な意味をもってくる。さて、ここから言語行動の話をしていきたいんですけど、言語行動の話をしちゃうとですね……まあやっちゃおうか。えっとね、ブルーカラーの人たちの使う言葉のどこに特徴があるかって言ったら、これはいろいろ挙げてるんですけどね、単純に言いますとですね、文章が、センテンスが非常に短いんですね。それから、接続詞とか関係詞とかいうものをあまり使わない。接続詞とか関係詞を使わないとどうしても文章短くなるでしょう。接続詞や関係詞をたくさん使えば、文章はどんどんどんどん長くなる。文法的には、非常にシンプルなんです。それからもっと大切なのはですね、形容詞や副詞があんまり使い分けされてなくて、同じ様な形容詞をいつでも使っている。言葉に重きがないんですね、結局。言葉を、身ぶりやそれ以前のところを分かり合うためにちょっと使うだけですね。言葉自体にそんな大きな意味があるわけではない。それに対して、ホワイトカラーの人たちはそんなわけにはいかん。関係詞や接続詞をよく使われる。だからですね、関係詞や接続詞をよく使うということはどういうことかって言ったらですね、論理構造がはっきりしているということですね。逆接なのか順接なのかってね。文章も必然的に長くなる。それからですね、状況に応じて形容詞や副詞がうまく具合に使い分けされている。他にもいろいろありますけども、まあそういうことです。さて、しつけ。こういうお父さん、こういう職業、職場で働いている、こういう言葉の使い方をしているお父さんがですね、しつけをやるときにどういうしつけをやるか。簡単なことですね。ブルーカラーのしつけの仕方が一番大事なことはですね、命令、禁止ですね。こういうことするな、あしなさい、という形ですね、しつけをやるんですね。それに対して、ホワイトカラーのしつけが一番大事なものは、バーンシュタインは reasoning って言いますが、納得させること。何とかちゃん、これはこういうことだからこうなるでしょ。だからこうしたらいけませんよって、なるべく子どもを納得させるような仕方ですしつけをやっていく。こういうふうに言っているわけです。

45:51 T(まとめ) 197

ざあっともう一回見ていこうか。ブルーカラーの人たちはお父さんがどういう働きをしているかって言ったら、チームを組んでいる。非常に危険だからですね、命令と禁止が力を持っている。だからですね、ちょっとした身ぶりですね、やめろ、こういう動きもある。だから、言葉以外の了解、分かり合いが非常に重要な意味をもっているというのがブルーカラーの職場ですね。で、そのお父さんはどういう言葉を使うかって言ったら、言葉自体は短いですね。接続詞も関係詞もあんまり使っていないわねえ。だから、言葉だけ聞いてあんまり論理構造とかかわからないわけですね。で、形容詞の使い分けとかもあんまりしないんですね。で、そういうお父さんが家にいてどういうしつけがなされるかって言えば、命令と禁止。大人はいいけど子どもはだめ。ここは子どもの場所。こういうふうですね、決めつけていくわけですね。それに対して、ホワイトカラーの方はどうだって言ったら、対人交渉とか情報操作が中心だから、言葉というものが非常に重大な意味をもってるわけですね。なんか、事前にわかりあうことのできない他人がですね、向き合ってくるんだから。なんか分かり合うための前提がないとね。言葉で

わかりあわなかったらどうにもならないでしょう。ものすごく重大なことです。したがって、言葉は精錬されてますね。どう精錬されているかって言ったら、接続詞や関係詞がきちんと使われていて、言葉だけで聞いても論理構造がばっちり分かるような言葉使ってますね。それから、文章が必然的に長くなる。それから形容詞や副詞が状況に応じてきち、きち、きちって使い分けられてますね。何が起こるか。言葉以前の分かり合いなんかななくても、言葉だけで通じ合う。さて、こういう連中が家庭でどういうしつけをするか。もう一回繰り返して言うけども。こういう奴等(ブルーカラー)が家庭でどういうしつけをするかって言ったら、命令、禁止ですね。子どもなんだから、こうしなさい、という形でできますね。それに対してホワイトカラーの方は、納得させていく。こうだから、こうでしょう。あのね、どっちが幸せか、子どもにとって。これは難しいところなんです。なんか一見するとですね、同意がある、言葉で納得させていくホワイトカラーのしつけの方がですね、民主的にみえる。果たしてそうなのかわかりませんね。なんでやって言ったらですね、上の方の命令、禁止ははっきりしているから。これは、大人の領分と子どもの領分がはっきりしているから。こんなことしたらいかんっていうことは、こっち側の領域(子ども)では自由だということになりますから。大人の領分、子どもの領分ははっきり分かれている。ひょっとしたら、こっちの方がずいぶん楽かもしれないですね、子どもにとっては。下の方はですね、いつ大人が関与してくるかわからない。どんなところにも大人の関与する余地がある。自由の利かないような状態になってくる。だから、一見すると民主的な下の方がよさそうなんだけど、そうでないかもしれませんね。

49:08 T(主張) 38

さて、何でこんな話したかって言ったら、わかると思うけど、第三次産業に変わっていく、第三次産業が主体になっていくというのはですね、経済状況の変化だけの問題ではないんですね。その意味するところは、言葉の大幅に、幅を利かせていく、こういう家庭に変わっていくんだということですね。だから、日本のしつけの仕方とか家庭教育のあり方というのは、第三次産業がばーっと主流になってきているから、非常に大きく変わってくるということが考えられますから。実際そうなっていると思いますね。

49:46 T(疑問) 15

もう一つあります。いずれしゃべりますが。この頃ですね、学校は制服とか、それから校庭で運動会の時に分裂行進してマスゲームしたりするというのをみんなどう思ってますか。

50:01 T(解説) 85

たいていの場合は、嫌がってますね。もうみんなは、きちっとして同じ服を着て同じように動いて、必ず必要だと思ってるよね、今の人たちの大半はね。だから、校則とか制服とかマスゲームとかは肌色悪いですね。

なぜか。僕思うんですけど、たぶん経済構造の変化ですね。以前のように、チームを組んでものをつくる、それが社会の主流だった時にはね、おそらく分列行進とかマスゲームっていうのはけっこうきれいだと思ってますね。今大事なのは何だって言えば、お互い言葉でわかりあっていく、個性的な者同士がですね、言葉でもってわかりあっていく、そういうものがいいいだってね。だからですね、みんなが同じ服を着て同じように動くことを必ずしもきれいだとは思わない、っていうふうになってますね。なのに、学校は基本的に集団で動いてますから。簡単に言えば、学校というのは第二次産業が優位な社会で力をもっていますね。僕らの社会は、第三次産業優位なんですから、もう学校は以前のような形で力をもてなくなっていると思いますね。そういう変化も込められているから。このように経済

的な変化は、教育の世界、家庭の世界、学校の世界の中で大きな力をもっているから、と思ってくれていいだろうと思いますね。

51:26 T (その他) 10

さてそれで。べらべらべらべらしゃべるよなあ。はいよねえ。

51:36 T (まとめ) 39

まとめていくと、経済状況が非常に豊かになってきてるよねえ。その中でお金の使い道を自由に決めていく範囲が広がってきている。それは、僕らの社会の大きな特徴の一つだ。もう一つは、第三次産業が優位になってきている。第三次産業が優位になってくことによって、いろんなパターンが変わってきた。しつけの仕方だとか言葉のあり方、学校のあり方。非常に大きな効果が及ぼされている。そういうふうに見ていいんじゃないかなあと思います。まあそういうことです。

52:15 T (資料提示) 42

それから、その2のところはですね、これは人口とか家庭とかそういうものの変化であります。あの、8と9は家族の変化なんです。でですね、9をみるとわかるように、核家族化はもう終わっちゃってですね、核家族化は頭打ちで、核だけ動いていくって書いてますね。核家族はさらに分解していくんだというふうに考えていいですね。

52:57 T (論提示) 61

で、これはいつも思うんですけど、関係計算。人間関係の数を使ってすぐわかりますね。まず2人しかいない。関係は一通りしかないですね。ところが、これが家族3人になるとどうなるか。これは、人間関係は3本ありますね。関係のあり方がものすごい増えますね。これが4人になったらどうなるか。もっともっと複雑になっていきますね。簡単に数が計算できますけども。

53:58 T (解説) 25

つまりですね、家族の成員がひとり増えるということは、家族の人間関係はものすごく複雑になっていくということです。どんどんどんどん複雑になっていきますね、一人増えるだけで。ということは逆にですね、家族のメンバーが一人減るということは、人間関係がどんどんどんどん貧しくなっていく、ということですね。圧倒的に貧しくなりますね、一人減るだけで。で、僕らは家族というのは大抵ですね…。

54:23 T (学生：挙手させる) 17

おもしろいからやってみようか。下宿人もいるよなあ。家に帰ったとき考えろな。自分の家族が自分を入れて3人だという人手を挙げてみい。

54:40 S (挙手する) 2

54:41 T (学生：指示・確認する) 1

3人はそれだけか。

54:42 T (学生：指示・確認する) 1

みんな見ろよ。

54:44 T (学生：挙手させる) 2

もう一回3人の人手を挙げてみい。

54:45 S (挙手する) 2

54:46 T (学生：指示・確認する) 3

4人。

54:49 S (挙手する) 2

54:50 T (学生：挙手させる) 9

もう一回いこうか。手を挙げてない奴がいるもんね。もう一回。家に帰ったら家族が3人だという人手を挙げてみい。

54:59 S (挙手する) 2

55:00 T (学生：指示・確認する) 2

これくらいだぜ。見てみい。

55:02 T (学生：挙手させる) 2

はい、4人だって人。

55:04 S (挙手する) 2

55:05 T (コメント) 2

わりかし、いるかねえ。

55:07 T (学生：挙手させる) 2

5人の人は。

55:09 S (挙手する) 2

55:10 T (学生：指示・確認する) 1

6人。

55:11 T (学生：挙手させる) 2

えらいねえ。6人以上の人手を挙げてみい。

55:13 S (挙手する) 2

55:14 T (コメント) 4

すげえなあ。もっとすごい人いるんだなあ。はい、ありがとう。

55:18 T (主張) 29

こういう調子で、だいたい中心がどこらへんにあるかと言えば、4人というあたりにあるんだろうなあ。平均からいえば、そこらへんが多いと思うんだけど。4人であるか、5人であるか、3人で終わるかというのは、分かるとおりですね、なんか関係の複雑さがぜんぜん違うんだ。一人減るだけで関係のあり方がものすごく貧困になっていく、というところが分かれればいいだろう。

55:47 T (資料提示) 8

その次のところ。高齢者の同居率が年々減少している、というのが10であります。

55:55 T (解説) 34

それから、人間が人生の最後を迎える場所が第一はどこかっていったら、そこにあるようにですね、1975年あたりを転換点にして、自宅で死ぬ人が激減している。たいてい病院で死ぬという方に動いてきてますね。何が起きているか。それはですね、まず10というところで言っているのはですね、「老い」ということが家族の中から放り出されていることですね。

56:29 T (資料提示) 9

で、11のところで意味しているのは何だって言えば、これはですね、「死」というものが家族から放り出されたということですね。

56:38 T (コメント) 10

それ以前にですね、君らはどこで産まれたか？自宅で産まれた人っていうのは圧倒的に少ないんじゃないかなあ。

56:48 T (エピソード提示) 19

僕は昭和22年に産まれまして、自宅で産まれましたね。妹は昭和26年に産まれたんだけど、それは妹が産まれるときにですね、僕は親に2階に上がって言って言われて、下に産婆さんが来てですね、なんか妹が「おぎゃあー」って産声をあげたときにですね、ありありと覚えてますけども。

57:07 T (解説) 19

そういう調子で、誰もが自宅で産まれてたわけですね。ところが、今ほとんど病院で産まれてますね。つまり、家庭が老いも死も産まれるということも排除してますね。

57:26 T (テーマ提示) 10

「苦しむ」ということはどうだろう。家庭で苦しむ人がいたらみんな必死になって病院に追い立てますね。「苦しむ」「苦痛」も家庭から追い出している。

57:36 T (論提示) 53

これ何だって言ったら、「四苦八苦」の「四苦」ですね。つまり、「産まれる苦しみ」と「老いる苦しみ」と「病む苦しみ」と「死ぬ苦しみ」の4つ、四苦があるんであって、仏教で言ってますけども。僕らの苦しみはですね、みんな家庭の外に排除

されている。こういうのが、僕らのとりまかされている状況だ。僕らの家庭ってすごいですね。だんだんだんだん殺菌されたところみたいになってきている。非常に簡単に単純な人間関係が支配している場所だ。単純であるだけに濃密でありまして。

58:29 T (例提示) 23

たとえば、お母さんと折り合いが悪くなったときに娘は逃げ場がないですね、当然のことながら。以前のように、いろんな関係のある家族の中だったら、あるメンバーとあるメンバーの仲が悪くなっても、家庭の中で逃げ場があったんですけど、今みたいな濃密な関係で問題が起こると逃げ場がなくなるという事態が起こりますね。

58:52 T (解説) 72

そういう単純で濃密な逃げ場のない人間関係が支配している。その中で、生・病・老・死っていう四苦、苦しみとかですね、汚いものとかそういうものが外に排除されている。そういう家庭にだんだんなりつつある、ということが今の統計資料からみえてくる、という気がしますね。だからですね、はやい話が、君らの年代でだれか近親の死に目とかにちゃんとあった人はずいぶん少ないという気がしますね。近親の死に目にあったとしてもですね、病院のなかで危ないからはやくおいでって言われて、行ってみてはじめて最後の死ぬ瞬間につきあうだけなんです。老いとか衰えとか何かわからんようになって、ゆっくりゆっくり死んでいくのにゆっくりつき合った人なんておらんのではないですかね。こん中でもあんまり。少ないと思うね。そういう人たちが、自分が老いて死んでいくことを受け入れられるかっていったらこれはずいぶん難しいですね。経験がないから。

1:00:04 T (主張) 13

その意味でですね、老いとか死というのが問題になってくるのはなぜかって言ったら、家族のバックグラウンドが圧倒的に変わってきているからでありますね。そういった変化を読みとれる、ということです。

《終了》

1:00:17 T (終了)

だいたいですね、ちょっとはやいんですけど、あと調査があるって言ってるし、これくらいでやめます。

巻末資料 2

1997年6月23日授業記録

(T:教授者 R:実験者 S:学生)

授業過程の概要

展開前 (何でも帳の書き方について)

0:00

展開

【展開1】学生の前理解と講義者の理解

7:15 何でも帳①

【展開2】枠組みの意義と問題

11:26 何でも帳②

【展開3】一人でいること 学校/親

19:35 何でも帳③

【展開4】代理出産 親子のつながり/応答性

25:20 何でも帳④

【展開5】エリクソンと相互形成

30:46 資料

終了 (1:06:33)

《展開前》 (何でも帳の書き方について)

0:00 T (事前説明) 15

A、Bという2つ配ったんですけど。これは何だって言ったらですね、2つとも同じ学年の男の子のものです。

0:15 T (資料提示) 18

Aという方は、覚えがあるかと思いますが、6月9日の授業でコメントを印刷してみんなに配ったものです。突然ですね、方言になっている。これをですね、今時間がないからちゃんと読んであげられないんですけど。

0:33 T (コメント) 42

ずっと読んでいくとですね、君らもいろんな印象受けると思いますけど、僕が受けた印象はですね、とってもですね自分の問題に引きつけて議論をしてますね。自分の問題に執着しすぎて、授業とかみ合いがあまり見えなかったんですけど。だんだんだんだんかみ合ってきて、ここ2回ほどずいぶん授業とかみあった議論になっていると思います。最初はですね、これは壁かっていう感じでですね。で、途中で変わってきて非常に楽しくてですね、読んでみたらずいぶん楽しいレポートになってます。

1:15 T (主張) 25

言いたいことは、僕はこういうふうに読んでもということですね。個別のある日だけのコメントだけを読んでもわけじゃなくて、流れをおいながら読んでも、ということです。で、これをみればたいていの流れはみえるんですけど、この例をまあ一つ挙げたということです。もっとこういうやつは、たくさんあります。

1:40 T (資料提示) 13

それからBというのは、これはどうして入れたかということは一目瞭然でありまして。

1:53 T (コメント) 22

一番最初の文のなかで断定してますよね。で、その次のところずっと読んでいってですね、君らはどういう印象を受けるかわかりませんが、僕はこの人と何とかかみこもうと一生懸命苦労したんですけど、なかなかかみこむ余地もなくここまで来てしまっています。

2:15 T (疑問) 8

どうしてこんなにこの人の議論にかみこめないのか。

2:23 T (その他) 8

(マイクが不調)。やめようか。こっちにしようか。いい？

2:31 T (コメント) 35

それはですね、たぶんそこにあるようにですね…。何て言ったらいいのかな。こっちに向かってしゃべってないんですね。何かどっかに向かって書いてますね。だから、この人相手が書いてることは何でもないわけですね、いちばん正しいのはアリバイとして書いてる、っていうのがいちばん正しいと思いますね。なかなかかみこめないですね。2行くらい書いてくれるだけでもばちとかみこめる例もあるんだけど、これはなかなか入る余地がない。

3:06 T (例提示) 17

それはなぜかって言ったら、たとえば4月21日のところですね、断定してますよね。これこれこうだ。大学の講義はおもしろくないって断定してますから、そうじゃないっていう形で議論しようと思っても、何かはぐらかされてしまってますよね。

3:23 T (例提示) 10

大学に来る理由としては、学歴と就職前の遊びに来るというのが大きな理由だと思う。「思う」というようにちょっとやわらかくなくても、やはり断定していることと変わらないですね。

3:33 T (コメント) 17

こういう形で断定、断点を積み上げられていくとですね、こっち側の方は、そうじゃないって議論してくれるより手がない。そうじゃないってこっちは一生懸命言ってるんですけども、なかなかそれにかんでくれない、コメントを見てくれたらわかるように。

3:50 T (主張) 13

で、その点ですね、僕はこの人とこの場所でいっしょにかんでいけるっていう感覚がなかなかもてない。ちょっと具合が悪いなあ、という感じです。

4:03 T (話題提示) 6

それから、ついでに言いますとね、こういう調子の人が何人いるかって言ったら、数人はいます。

4:09 T (コメント) 35

で、もう一つ言えば、僕はこの人出てきてくれるのがとても嬉しいんですね。何でだって言ったら、なんかみんながかみあえるようなコメントを書いたら、気持ち悪いでしょう？それはファシズムやねえ、完全に。だから、こうやってうまくかめんような人が数人来てるっていうのは、僕としてはすごく有り難くてですね。この授業がそういう人たちを受け入れてる余地があるということですね、たいへん嬉しいと思ってます。

4:44 T (エピソード提示) 100

で、このことといっしょに思い出すことは山ほどあるんですけども、前言わなかったかなあ。それはですね、僕は老人を相手にして…。老人の話はしたかな？それでですね、愛媛県にいます、老人大学校があってですね。抽選があってなかなか来れないんですけど。60歳以上という資格があって。で、3回も4回も落ちる人がいる。抽選で4回落ちると自動的に受講生になれるっていう制度がありまして。それで老人大学校というところでしゃべったんですね。そしたらわかると思うけど、こんな高い倍率を通過してきた人たちがばかりだからね、ものすごく熱心に受ける。一生懸命聞いてますね。寝る人なんかおらんですね。ある日、僕しゃべってですね。僕の話こんなんでしょう。若い連中にも通じにくいでしょう。あいつら年寄りなんかにはしゃべってわかるわけないわねえ。すごく難しいと思う。それをある時ですね、一番前におじいさんが座ってまして、(指さして)ちょっとこのへんに座ってたんですけども。しゃべってたら、そのおじいさん何かおかしいんですね。こんなんして聞いてるんですけど、なんかおかしい。なんだろう、このじいさんは、

て思って、しばらくたってよう見てみたら、そのおじいさんはですね、目開けて寝てたんですね。何か眠ったら悪いと思いながら、しかしどうしたって我慢がならんから、たぶんそういう形で目を開けたまま寝てたんでしょうけど。僕は何がつかってかって言ったら、目を開けて寝てるようなおじいさんを相手にしてしゃべってたことがいちばんつらかったですね。

6:24 T (コメント) 9

この意味ではですね、寝る人がばらばらとあるけど、こんなふうやっていっているのは自然な状態だと思いますんで、その点では大丈夫だろうと思ってます。

6:33 T (主張) 7

まあ。ただですね、そんなことばかり言ったら困るわけですね。なるべくなら議論にのれるようにしてほしいと思います。

6:40 T (コメント) 28

これ載せる前にずいぶん考えたんですね。わかるようにですね、一月こんこんと書かれてですね、出てくるのを待ってるやろう。僕何回かこんこんってたたいてるんだけど、どうしてもこの人出てきてくれんのかな。だから、まあそろそろこっちが何を考えているのかということを公明しといた方がいいと思いましたんで、今日こういうふうになりました。

7:08 T (主張) 7

なるべく頭を出してこっちを向いて、1行か2行かでもいいから何か書いてくれたら有り難いと思います。

《展開》

【展開1】学生の前理解と講義者の理解

7:15 T (事前説明) 10

さて、今日印刷した分についてですけども。いちばん最初のは例のごとく、授業のやり方についてです。

7:25 T (資料提示) 20

それ読んでみると、こう書いてますね。

「この授業の目的とかたちについて。この授業の目的は『きみたちがもっている教育の概念を揺り動かすことだ』とおっしゃいました。そして続けて『だから、こんな見方もある。こんな見方もあるということに終始する』』というようなことを言われたと思いますが、それは違うのでは？」

7:45 T (解説) 6

あんな見方もある、こんな見方もあるって感じですね、揺さぶりかける。それは違うんでは、って言うんやね。

7:51 T (資料提示) 24

「様々な見方がありうるのは当たり前ですが、相対論的な態度を先生にとられたら、かえって僕たちのもっている考えにはインパクトが与えられてこないような気がします。先生の方に確固たる自分の考えがあって、それを僕たちにつきつけてくれるのでなかったら、田中毎実という個人がこの授業を一人で担当している意味はどこにあるのですか？」

8:15 T (解説) 12

だから、揺さぶるって言うんだったら、あれもあるこれもあっていろんな考え方言うんじゃないってですね、僕の考えをそのままつきつけて揺さぶっていくのが正道ではないか、って言うてるわけですね。

8:27 T (解説) 88

ですね、いろいろ言いたいことがある。一つは、こういう学問の特性が一つあります。専門家と素人、あるいは素人と玄人の区別をいろいろしてますけど、僕のやっているこういう仕事はですね、素人と玄人との違いがあんまりつかんのですね。なぜならって言ったらですね、たとえば医学部のなかで使っているようないろんなタームを、そこらへんの水道屋のおっちゃん

とか君らのお父ちゃん、お母ちゃんに言ってみるかって言ったら、まずわからないね。僕らもわからない。ところが、この授業で使おうとしている、たとえば、死だとか老いだとか子どもだとか発達だとか教育だとかについてはですね、どこのおっさんでもおばさんでも語れます。語れるという点ではあまり区別がないんだね。その点は非常に大事な点だと思います。だから、どっか、たとえば医学部のように、僕が一方的に知識をもって君たちはゼロなんだ、僕は一方的に深みのある知識をもってるから君らに教え込んだらいいね。そうはいかんわけですね。差があっても、相対的な差でしかない。何かあれも問題だしこれも問題だ、あれこれ僕の方がよく知ってるけどって言うてですね、僕の方が経験的に上で君の方が経験が定まってないから応用していくんだ、ってわけじゃないんだね。

9:55 T (主張) 91

だから、結局言いたいことは何だって言ったら、たぶん君らが行き詰まるところはたぶん僕も行き詰まる、ってことですね。簡単に言うそうですね、今日の下のところにあるようにですね、豚を使ったり代理出産したりということが他にあるかっていうことについて言えば、僕はようわからんわけです。詰まっています。どこで詰まってるかっていうことは自分でよくわかってる。どこで詰まってるかって言ったらですね、先週ちょっと言ったけど、人間にとって自然な言葉を使えないんだね、僕。それ使えたらものすごい簡単にいくけど、それ使えないからものすごい苦むわけです、これから先ね。だから、僕の見解があってコメントつけるっていうのは非常に難しい。だから、僕がねらっていることはどんなことだって言ったら、僕はあれこれ考えている、君らもいっしょにあれこれ考えてくれ、っていうふうに思ったわけです。だから、僕が一方的に言うことをノートにつけてもらうのではなく、僕があれこれ迷っていることを君らもあれこれ迷って欲しいと。そういう調子で授業をしているということなんですけど。もちろん、ある場合にはですね、もう一度言いますよ。子どもに無限の可能性がある、ないっていう話をしましたけども、ああいうところで眠ってる人がいるわけだね。たくさんね。子どもには無限の可能性がある、子どもは純粋だ、ってね。そういう調子で眠ってしまっている人がいる。その眠ってしまっている人に対しては、僕眠ってないから。起こすことが僕の仕事ですね。そういう仕事はしようと思ってます。それがこの授業の意義だ、と考えてくれたらいいと思う。

【展開2】枠組みの意義と問題

11:26 T (事前説明) 6

それから、その次。枠組みの意義と問題、ですね。これもおもしろいですね。

11:32 T (資料提示) 22

「現在の小学校のオープンスペース云々の話について。こしはばく大学入試や学校のカリキュラムやいろんなものが変わっていているようですが、私は日本人がどんどんバカになっていくように思えてなりません。なんでだと言われると困るのですが…。それから、『ある硬直した死んだ枠組』という表現がありました」

11:54 T (解説) 4

先週ありましたね。

11:58 T (資料提示) 33

「…私は枠組自体はけっこう好きです。人間形成においてとても重大な時期に、とても無意味なものに自分を合わせることを学ぶことや、枠組からはみでる楽しさを味わうことと。程度の問題については触れません、この問題は、とても大事なことだと思うから。」

12:31 T (解説) 32

これは、ものすごくいろんなことを考えさせられます。ずっと前配ったのを見ればあるんですけど、「らしさ」ってものがあります。「女らしさ」っていう一つの枠組みがあるんですけど、女らしさっていう枠組みをとっても不自由だと思う人と、女らしさという枠組みをちょっと変えてそこからちょっとずれてみて、それにはまったりしながら楽しめるんだ、っていった人もいますね。いろんな枠組みについての考え方があると思います。

13:03 T (エピソード提示) 14

えっとですね、一つ思い出す例があるんですけど。それは、ダスティ・ホフマンって、前にですね『レインマン』っていう映画があって。

13:17 T (学生：挙手させる) 4

見た人いますか？見た人手を挙げてみて？

13:21 S (挙手する) 1

13:22 T (コメント) 2

多いんだよなあ。

13:24 T (エピソード提示) 25

あれは、障害をもったお兄さんを訪ねていくんですけども、障害をもったお兄さんには、決まった毎日のルーティンがありまして、ある時間が来たらあるラジオの番組を聞く、食事をするというふうにしていたら安定できるんですけども、それがちょっとはずれるとパニックの状態になってしまうんですね。

13:49 T (解説) 6

ああいうある種の枠がパニックをおさえている、という例がありましたね。

13:55 T (エピソード提示) 33

もう一つ思い出すのは、これも前例出しましたけど。中井久夫って人がおもしろいこと書いてまして。精神分裂病の患者さんに絵を描いてもらうんですね。そして絵を描いてもらうのに、白紙の紙を渡して描いてくれて頼むんだけど、なかなか描いてくれんらしいですね。それでいろいろ考えて、中井久夫さんどうしたかって言ったら、こういう紙に(板書)枠を書いたんだね。それ渡して描いてくれて頼んだら、描けたらしいね。

14:28 T (コメント) 3

なかなかおもしろいことがたくさんありますね。

14:31 T (解説) 103

もう一つあります。これは、ドイツで言われてるんですけど(制度＝負担免除)。制度っていうのを僕はいろいろつくってる。制度っていうのはいろんな範囲があっていろんな幅がありますけども。で、学校という制度があっていろんな役割ができあがってますね。ちょっとこれはよくわかりませんが、会社っていう制度があって、その中にはもういろんな職務が決まっていますね。でですね、大きく出てものを見ればですね、僕ら人間は残念ながら本能をあんまりもってないですね。こうした場合にはこういうふうには振る舞うんだっていうことを教えてくれる生まれつきのメカニズムを本能と呼ぶとしたらですね、こういう場合にはこういうふうにするんだって本能が自動的にわかるんですけども、僕らはこういう本能をあんまりもってないですね。もってないからどないするかって言ったら、その度に考えないかんわけですね。どないするか、こないするか。それは、ものすごいしんどいわけです。そんなんせんようにするために人間は何をつくっていったかって言ったら、「制度」ですね。

だから、人間は本能の代わりに制度をつくってきたんで、あんまり考えなくてもこういう場合にはこういうふうには振る舞うんだ、っていうことがばっばっばっばってできていく。ということで、人間にとって非常に効率的な、そして救いになるのが制度である、という考え方ができるだろうと思います。

16:14 T (論提示) 67

ゲーレってドイツの哲学者の議論ね。制度っていうのは反面魚として機能する。枠とか制度とかは、ある意味で、非常に人間をおさえるような面もありますけども、それによって人間は非常に楽になるっていう面ももってますね。ただ、悲しいことが出てきますね。ドイツ語では、Entlastung って言うんですけども、Ent っていうのは「はずす」ってことですよね。lastung っていうのは「重荷」ってことですよね。だから、Entlastung っていうのは、重荷をはずす、荷下ろしってことですよね。そう訳すんですけど。そうするとですね、Entlastung neurosis というのは、荷下ろし症候群、荷下ろしノイローゼって言われるようなものがあります。

17:21 T (例提示) 34

たとえば、中年のお母さんがいて、何かいろいろ苦労しながら、ふっと気づいてみたら家もたった。娘も嫁にやることのできた。気が抜けるね、ふっと。その時に、非常に重たい症状を出してくる。むしろ、負担がなくなったんだから、楽になったんだから、いいと思うんだけど、荷を下ろしたとたんにはですね、それがしんどくなってノイローゼになってしまう。

17:55 T (例提示) 51

もっとすごいありますね。それは何だって言ったら、僕ら20世紀というのは強制収容所の時代ですね。あっちこっちで強制収容所がたくさんたくさんできてますね。それは、ナチスのつくった強制収容所などたくさんあるんですけど。いちばん大事なのは、収容されてる人が、収容から解放されたとたんにはですね、ばたばたばたって死んでいく人たちがたくさんいるね。この間のペルーの大使館で収容されてた人質の人たちが解放されて、みんないちばん心配したのは、Entlastung であります。つまり、解放された後をどうするかってことでみんなものすごく苦労してましたね。

18:46 T (主張) 31

人間って厄介なもんですね。本能がないから制度が必要だ。一種の lastung、重荷を背負っていく部分があるんだよね。それ変な話なんだけど、人間の尊厳みたいなのを全部奪うような強制収容所にいた方がむしろノイローゼにならなくて、それをぱっと捨てたとたんにはばたっと倒れていく。こういう面が人間にはあるね。だから、厄介な存在だということですね。

19:17 T (学生：投げかけ) 5

いろんな例がいっぱいあるんだけど、君らもそういうこと考えて欲しいんだけど。

19:22 T (コメント) 8

女らしさだという枠とか制度だとか、そのものがもつ意味っていうのは単純じゃないね。非常に複雑ですね。

19:30 T (学生：投げかけ) 5

どう考えたらいいかって、一生懸命考えてみて下さい。

【展開3】一人でいること 学校／親

19:35 T (事前説明) 11

さて、それからその次。一人でいること。これは、先週言ったベーシック・トラスト、エリクソンの話なんですけど。

19:46 T (資料提示) 25

「私はある時期まで一人でいることがこわかった。それは母がどうとかいう事ではなくて、学校での事だったけど、『教育』について考えるとき、『学校』の社会性についても十分考えてみる必要があると思う。時間の事とも関係があるとおもうけど。話はわかるけど、先週のむしかえしが大半なので、感想が書きにくい。」

20:11 T (コメント) 4

これは、むしかえしていくというのが方針ですので、それはあ

きらめて欲しい。

20:15 T (学生：指示・確認する) 2

前のほうみてみようね。

20:17 T (コメント) 6

これ何だろう。僕考えたんだけど、よくわからなかったんだね。

20:23 T (解説) 180

「私はある時期まで一人でいることがこわかった。」、こわかったんだね。「それは母がどうとかいう事ではなくて、学校での事だったけど」、学校で一人でいることが非常にこわかったって言うんだね。『教育』について考えるとき、『学校』の社会性についても十分考えてみる必要があると思う。時間の事とも関係があるとおもうけど。」

これは前言ったようにですね、「場をわかまえる力」、social skill が必要とされますね。つまり、集団の中で他の人たちは私にどう振る舞ってほしいと思っているのかということに非常に敏感になってしまうんですね。みんなが要求してるとおりに上手に振る舞う力、というのが場をわかまえる力でありますけども。こういう力は、日本人の子どもの中に非常に強くある。日本人は、非常に上手な一斉授業ができてるということで、アメリカから感銘を受けている。逆に言うと、みんながどう思っているのか、そんな中で自分はどうしたらいいのかということ、いつでもビリビリビリビリ問題になってるとというのが日本の子どもだっていうふうに考えられますね。ビリビリビリビリ問題になってる。自分は孤立してないだろうか。みんなが思うとおりに自分は動いているだろうか。自分がこう振る舞ったことによって自分は集団からはみだされるんじゃないか。こういうことを、いつでも神経ビリビリさせている。こういうことで、おそらく日本の学校のもっている一種の集団主義みたいなものが異様にある。少々教師が下手でもですね、非常に上手に一斉教育が能率よくおこなわれる。非常に日本の学校では効率がよいというのはですね、こういう（集団主義）能力をもった子どもが頑張っている、というのが一つの理由ですね。

もう一つは、その反面として何があるかって言ったら、いじめとか不登校とか。非常に強い影響力をもちうるからですね、こういう一種のビリビリビリビリしていなければならない風土があるわけです。こういうこともある、という面もある。

23:23 T (主張) 43

だいたいところで言いたいんですけども、たぶん、こういう一種の集団の力とか社会的な能力とか、今だんだんなくなってきている過程なんですね。前みたいのがと強くあればですね、集団の拘束する力が強くあればですね、いじめとか不登校っていうのはあれほど出ないですね。あの強いのがちょっと弱くなったから、いじめとか不登校がぱーっと形になってあらわれてきている、そういうふうを考えていいですね。だから、以前からあった集団的な力、社会的な social skill みたいなものがだんだん弱まってきている途上にある、日本がね。そういう気がします。

24:06 T (資料提示) 22

もう一つ。

「今日の最後の話は、私が1人でいることについて考えることと重なっていておもしろかったです。私は1人でいることが好きです。でも、本当に1人ではないんです。『他の人が私のことを考えてくれている』ということは、私が一人でいるのに必要だと思います。」

24:28 T (解説) 2

まったく孤立してるんじゃない、って。

24:30 T (資料提示) 25

「…そのことに関しては、やはり親の存在が大きいと思います。世界が自分の方向を向いてくれているというのは、私にはよく

わからないけど（というかそんなに大きいことはあまり考えてないけど）、親や友だちに手紙をもらったりすると、私が1人で生活している間に、その人が私のことを考えて時間つくってくれていたのだとわかってすごくうれしい。人に必要とされるのはすごく大きいことだと思います。」

24:55 T（コメント）25

えっとですね、まったくその通りです。これは先週言ったことだけでも、人間というのは必要とされることを必要とする存在だということなんですけども、まったくその通りであります。で、どっかで引き落とされている中でも一人で頑張る、ということについての話はあとでします。

【展開4】代理出産 親子のつながり／応答性

25:20 T（事前説明）8

さて、それから下のところ。これは、難しい話です。

25:28 T（資料提示）13

読みます。

「卵子と精子を提供して他の女性に自分の子をうんでもらうという話は最近よくきくけれど、できることならやりたくない方法だと思う。」

25:41 T（解説）8

「卵子と精子を提供して他の女性に自分の子をうんでもらう」、代理出産のことですね。代理出産というのはやりたくない。

25:49 T（資料提示）9

「…遺伝子だけにこだわるなら、確かにうまれた子は自分の子供だけれど、やはり実際に自分でうんだのと比べれば、子供に対する気持ちはうすくなってしまおうと思う。」

25:58 T（コメント）9

「子どもに対する気持ちがうすくなる」という表現はおもしろいですね。濃い、うすい、っていう表現なんだなあ。

26:07 T（資料提示）10

「…子供の側からしても、自分の親が苦しんでうんでくれたのではないと知れば、親への愛情にもかげりができてしまう。大切な親と子の深いつながりがうすれてしまうおそれがある。」

26:17 T（解説）5

この人は、濃い、うすいということが評価の軸になっているんですね。

26:22 T（資料提示）10

「…人間が成長して社会の一員となって生きていく上で、まず最初に子供が信頼をおくのは母親なのだから、親子のつながりだけはうすれてはならないと思う。」

26:32 T（解説）39

なんかね、結局この人はですね、生物学的にお腹が月日をかけてだんだんだんだん膨らんでいってですね、激的な痛みとともにおぎゃあと動いて子供が産まれてくる、ということなら、母親の方も子供に対する体勢ができるんだ、というふうに考えてるみたいですね。そういう生理的で生物学的なプロセスを抜きにしたら具合が悪いんじゃないか、って思ってるわけです。

27:11 T（疑問）22

そういうことになると、たとえば、絶対的に援助の必要なゼロ歳のときに母親はゼロ歳保育をやったらいかんという理屈があるだろうか。母親が子供とずっとくっついてて、子供がだんだんだんだん自立するまで待つ必要がある、と思うのだろうか。

27:33 T（コメント）26

そのへんは、僕にはようわかりません。だから、こういうことはないならないという気もしますし、こういうふうにはいばんベーシックなところで母親はゼロ歳まで関わっていかないということは可能性がないわけではないと思いますけども。

27:59 T（学生：投げかけ）6

そのへんのところは決定できませんので、君らも君らで考えてくれたらいいと思うんですけど。

28:05 T（コメント）52

ただですね、代理出産については僕2つ思います。一つは、この人が書いてるとおりですね。自分の精子と卵子が反応して子供ができたなら自分の子供だ。っていう理屈はとっても変な気がしますね。そんなことしなくても、他人の腹から産まれた子供を自分の子供として育てたらええやないか、って思いますね。養子とかふくめて言うんですけども。なんか、そのへんで不決定だという気がします。一つね。

もう一つ、代理出産について気になるのは、かならず金が関わってきますから、アメリカの場合もそうなんですけど、階層とか階級とかの問題が介在してきます。こういうのは、具合が悪いんじゃないかって気が強くなります。その2点が、代理出産ということについて具合が悪いんじゃないかって気がします。

28:57 T（疑問）20

ただですね、たとえば卵子と精子は正常なんだけれども、その他の生殖機能がいかれてて、どうしても自分で産めないから、代わりに他の人に産んでもらう。そんなことが許されるのだろうか。そうなってくると、また僕にはわからなくなってきましたね。

29:17 T（学生：投げかけ）3

君らそのへんは考えてみて下さい。

29:20 T（資料提示）31

その次。

「豚に人間の子供を産ませる、というのはやっぱり嫌だ。倫理的とか難しいことを言わなくても。それにしても、もし50歳くらいで赤ちゃんを産んでもらったとして、その人は子供を満足に育てられるのだろうか。お金や時間はたっぷりあるかもしれない。でも、それまでの50年で自分の生き方が確立してしまった人が『赤ちゃん』という自分の思い通りにならず、かつ自分を束縛するものにうまく適応できるのだろうか。疑問である。」

29:51 T（コメント）50

そうですね。僕はこの人言いたいことととてもよくわかりますね。

なんかですね、母親と子供、あるいは父親と子供にはですね、育てられながら育てていく、育てていながら育てられる、という面がありますんで、50歳くらいになって完成してしまったから、さあ産んで育てようかというのは根性間違ってると思いますね。その意味では、不思議な話ですけど、20～30歳くらいの、社会的なポジションのまだ定まってない、未成熟な奴が、未成熟なまま子供を産んで、コロコロコロコロ子供を育てていくのは、いちばんまともな生き方であるような気がしますね。なんか、さあできあがったから子供を産もうかというのは、なんか間違っているという気がします。

30:41 T（疑問）5

その点はどうなんだろう。僕にはようわかりません。

【展開5】エリクソンと相互形成

30:46 T（事前説明）103

さて、それでですね、そろそろ今日の議論に入れるんですけども。先週エリクソンの話をしたんですけど。繰り返せばこうでした。

「からだの変化」「社会的期待」、それに関わるものとして「危機」。そして今までなかったものに「成長した」（新しい力）。先週のコンテクストはこうですね。1歳くらいになると子供は動いてしっかりしてきた。からだの変化してきた。もうちょっとくらいの間だったら放ったらかしにしても大丈夫だろうという社会的な期待がかかってくる。一人でいることができるか

どうかという危機がそこで生じてくるんですけども、この危機は自分には価値がある、自分の存在価値についての信頼。結局最後はお母さんは自分のところに帰ってきてくれるという信頼。お母さんはいつまでも自分を孤立させないんだ。こういう一種の信頼があって、その信頼が出てきたときに危機を克服できた、という構図になる。そういう話でしたね。

32:29 T (テーマ提示) 8

ひどい話を一つ。エリクソンは、おそらくこう言ってるんだと思うんですけどね。老人の危機の話です。

32:37 T (事前説明) 11

老人には何が起きているのかって言ったら、もっとポジティブなこともいっぱい言ってるんですけど、大筋はこうだと思うんです。

32:48 T (解説) 85

からだの変化はですね、簡単に言うと、生殖能力だとか労働能力はもうなくなってきている、というのが老人のからだの大きな変化ですね。そういう生殖能力だとか労働能力がいろんな能力が衰えてくると、どういう社会的な期待がかかってくるかって言ったらですね、もうあなたには負担をかけないよ、っていう期待がかかってくる。つまり、それは言い換えたら、上手に引退しなさいって言ってるんだね。そこで、上手に引退できるかどうかというのが、一種の危機ですね。上手に引退できない人がいっぱいいて、ただ上手に引退できない理由はいろいろあると思うんですけど。エリクソンは、上手に引退できるときに何が起ってくるかって言ったらですね、上手に引退できる人はどういう人かって言ったら、自分は今までまあまあ生きてきたんだけど、自分の人生まとめてみるとですね、まあまあいい人生ではなかったんだ、そう思える人がこういう引退って状態になることができるんだ、というふうに言ってる。

34:13 T (論提示) 23

難しい言葉ですね、英語で ego-integrity。これは訳しようがないですね。困ってしまうんですね。本当困ってしまうんですけど、ふつうは自我統合って訳すんですけど、なんかびったりこんのですね。

34:36 T (例提示) 10

integral A、integral B というのが数学でありますね。まとめていく、積分する。

34:46 T (解説) 186

そういう形ですね、今まであったいろんな自分の人生をまとめていく、こうだったんだとまとめていく力が integrity なんですね。

で、ここで大切なことって何なんだって言えば、エリクソンは言ってるんですけど、それは老人の老いのところでまた述べますけども。それは、自分の人生がまあまあ良かったと思う人はですね、自分の女房もまあまあいいし生活も悪くはないし、まあこんなんでよかったわと思うか。それから自分の親は一人しかいないで、もっと他の親のところに産まれていれば人生もうちょっとよかったかもしれないけど、それでもまあ気のいい親で、自分をここまでしてくれたのは親のおかげなんだからそれでいいわい、というふうに自分の人生を認められるというのは、自分に関わってきた親しい人たちを認められるってことなんだね。逆に言うんですけど、自分の人生をどうしても認められない、失敗だったと。だけどやりなおしがきかない、やりなおす時間はもうどこにもない、というときに何が起くるかっていったら、絶望ですね。だから、ego-integrity ができないときに何が起くるかって言ったら絶望ですね。自分の人生は失敗だった、しかし自分にはもうやりなおす時間もないし能力もない。そう思ったときに出てくるのが絶望ですね。自分の人生が失敗だったと思うときに大事なことは、自分に関わった人たち

から認められん、ってことですね。あんな親じゃなかったらよかったのに。あんな女房じゃなかったらよかったのに。絶望って感じの強い人に特徴的なのは、人嫌いってことですね。何か人を冷笑的に見たりですね、変な口を聞いたりするじいさん、ばあさんを思い浮かべますけども。絶望っていうのも、人嫌いなんですね。

ですね、ついでに言いますけども。ego-integrity 100% ですね、絶望がゼロっていうのは、これは不気味ですね。こんな人間じゃないね。どっかで絶望するという部分のあるのが普通なんですけど。だから、絶望が40% くらいで、ego-integrity が50% を越えてるっていうのがいちばんいいんだってエリクソン言ってますから、そういうものでしょうね。なんで絶望が大事なんだってようわからんですけども。ついでに言うとな、ここのトラストが後の ego-integrity の一番大きなベースになっていますね。

37:52 T (その他) 6

さて、青年のところでまたこの話をします。まあこういう調子ですね、ずーっと……。

37:58 T (テーマ提示) 23

ああ、一つ言っておくか。

青年期。青年期のいちばん最後の獲得すべき部分は何か君ら知ってると思いますけど。ego-identity ですね。

38:21 T (事前説明) 30

アイデンティティという言葉を一ばん最初に言った人はエリクソンという人で。もちろん identity 閣なんて哲学の言葉だから、ドイツの観念論哲学の中で同一性なんて言葉はですね、みんな使ってたわけで。だけど、アイデンティティって言葉を流行らしたのはもちろんエリクソンですね。アイデンティティって簡単に言うと……。

38:51 T (その他) 21

暑いねえ、しかし。クーラー切ったのはいいけど、暑いねえ。暑くない？僕は脂肪の層が厚いから、それで暑いだろうねえ。ちきしょう。もうちょっとやせるべきだね。

39:12 T (論提示) 6

えっとそれでですね、アイデンティティ。エリクソンはアイデンティティについてあちこちで説明してますんで。

39:18 T (余談) 57

ああ、ついでに言いますけども、ベーシックトラストの僕の説明はエリクソンの何% くらいになるかって言ったら、たぶん30% くらいかもしれませんね。あとの70% くらいは説明してません。僕はエリクソンをどれくらい理解してるかって言ったら、だいたい30% くらいしかわかってません。70% くらいはわからない。比較的わかりがいいのは、第一段階のベーシックトラストだけ。いちばんわからんのは、今さっき説明した老人で、いちばんわからん。あれは、エリクソンの書いてることの何割くらいわかるかって言ったら、正味1、2割。なんか宗教との関わりで書いてるところがあるんだけど、そのところは僕にはさっぱりわからん。ついでに言うとな、エリクソンの解説は、君たちも散々聞かされるかもしれないけど、まず信用できないと思いますね。ほんとにそんなにわかるのかと言いたくなるくらい、安易な説明してますね。

40:15 T (解説) 61

さて、からだの変化。青年のからだの変化は簡単明瞭なようにですね、もうちゃんと生殖能力も身についた頃ですね。生むということ。もう一つは、働く。一人前の労働力として当てにしていという段階にきたというのが、青年期の特徴ですね。そうすると、社会的な期待は何かかかるかって言ったら、もうそろそろ結婚しろ。結婚してもいいだろう。それから就職した方がいい、という社会的な期待がかかっている。だから、青年期

の危機というのは、簡単に言うと、うまいこと結婚ができるか、うまいこと就職ができるか、ということが危機であります。これをうまいこと克服したときに身につく力とされるのがアイデンティティと呼ばれるわけです。

41:16 T (例提示) 62

で、アイデンティティって何だって言ったらですね、僕すぐ例だすのはUFOですけども。UFOって何の略語か君ら知ってるか。unidentified flying object というのがUFOですね。unidentified flying object。何て訳すかって言ったら、未確認飛行物体って言いますね。何が言いたいかって言ったら、unidentified っていうのがある。unidentified、identify、これは ego-identity に密接に関係しているわけですね。unidentified flying object って何だって言ったら、何かそこらへんに通るだろう。ばーって通るだろう。僕らは、飛んでるものに対して何が飛んでるってはっきりですね、これが飛んでるんだっていろいろラベルを貼りたいんですけど。

42:18 T (例提示) 9

わーっと飛んでる。アメリカの新型のミサイルだ。わーっと飛んでる。もしかしたら日本の新しい飛行機かもしれない。ひょっとしたら、虹かもしれない。

42:27 T (解説) 12

いろんなラベルを貼ろうとしますね。ところが、そのラベルをうまくはれない。それを unidentified flying object って言ってるんですね。

42:39 T (解説) 45

だから、ego-identity っていうのはですね、自分に対してちゃんと自分というレッテルをはれるかどうかの問題、そういうふうを考えていいかと思います。勝負どころは「私」についてもっている「イメージ」。君らもそうでしょうけど、人は小さいときから自分はこうだというイメージをさまざまにつくって大きくなってきている。君らが自分についてもっているイメージは100も1000もある。なんかまとまりがあると思いますけど、とにかく自分についてのイメージがしっかりある。

43:24 T (疑問) 10

で、たとえば君らが、誰か恋人といっしょになる。この関係がうまいこといくかどうか。

43:34 T (解説) 17

これについてはいろんな意味からいろいろ言えますけども。相手の奴といっしょにいてあんまり無理がなく自然におれる、それはどんな状態かって言いますとですね、これは自分のことをこんな人間だと思っているけど、相手の人間が自分のことで思っていることと食い違っていたら、それはとてもつらいですね。

43:51 T (例提示) 18

自分が、たとえばつまらん例出しますけども、頼りになる人間だと思っててもですね、相手の人はこの人非常にのんびりした人だと思ってたらですね、これは、相手のイメージにあわせるのは非常に苦痛ですし、自分を良さを出していけば相手に拒否される。収集がつかないですね。

44:09 T (解説) 24

だから、自然におれるってどういうときかって言ったら、僕が思っている僕のイメージと、相手もっている僕のイメージとがですね、無理なくいっしょになれる、これが自然ですね。相手のもっている僕のイメージと、僕もっている自分のイメージがぴたっとアイデンティファイできればですね、アイデンティティが成り立っている、そういうふう考えることができますね。

44:33 T (例提示) 24

職場も同じです。職場に入って僕が無理なく働けるのはどういう場合かって言ったら、僕が思っている長いことかかってつく

りあげてきた僕のイメージがありますね。それが、職場の人たちとかまわりの人たちがいっぱい僕に対してもっているイメージがかけ離れてなくて、うまいこと統合されていることが ego-identity なんだ、ってたぶん言えるんだらうと思いますね。

44:57 T (解説) 37

だから、エリクソンの本を読んでみるとですね、自己イメージ、自分のイメージという言葉が散々出てくる。だから、ego-identity というのは、周りの人たちがもつイメージと自分が自分に対してもつイメージを何とかして折り合いをつける。これで ego-identity が身についた、成長したと言えるわけです。その時には、繰り返して言いますが、結婚すべきだとか就職すべきだとかいう社会的な期待に応えたわけです。そういう危機を達成した、ということになるわけです。

45:34 T (学生：指示・確認する) 18

さて、その次。人生との表をみてほしい。この表(別紙プリント)。配ったやつがあるだろう。

45:52 T (資料提示) 22

これ見ますと、人生の中で大きな危機が8つあってですね、人生が8つの段階に分かれているということが、この表見たらわかると思います。で、今説明したのは第1段階の信頼と不信というのとですね、第5段階の同一性と拡散、第8段階の統合と絶望というものを取り上げたわけです。

46:14 T (解説) 79

もう一回言うけど、絶望というのは意義がある。エリクソンは卑怯なことにですね、絶望の意義をコンテキストの中に入れていながら。なんで絶望はそもそも人間にとって大切なのか、残念ながら説明してないわね。そこんところは、僕らが考えられんようなこと、おそろくね、宗教と関係があると思います。どっかでどうしようもないということになると、宗教に生活が開けてくるという面があるんで、それがプラスの面だと思えます。

それから、アイデンティティの拡散が意味があると思うのは、非常に重要な点ですね。なんかビターってはまって、結婚という生活にビターってはまってしまうというのは、職場にビターってはまってしまうのは、非常に非人間的なことですね。どっか自分はこの結婚あわないんじゃないか、どっか自分はこの職場に全勢力をそそげないよ、という感情の起伏が非常に大事で必要なことですね、たぶん。そういう点で、拡散も非常に重要な意味があるということ覚えておいてほしいと思います。アイデンティティが成り立っている、成り立っていないってことばかり言う人がいますけど、そうじゃないってことをちゃんとやっておきたいと思います。

47:33 T (学生：指示・確認する) 6

その次めくります。そうするとですね、ちょっと印刷悪いんですけど、ちょっとめくって。

47:39 T (資料提示) 22

これは本当ならきれいなカラーページでですね、第一段階は赤色、第二段階は紫色、第三段階はだいたい色というようにですね、エリクソンの奥さんのジョアン・エリクソンという人のカラープレートなんです。これはなんかものすごく大事なんで、しばしば引用するんですけども。

48:01 T (解説) 18

どこが大事か。ジョアン・エリクソンというのはエリクソンの奥さんなんですけど、美術家、美術をやっている人ですね、ほら、エリクソン自身ももともとは絵描きになりたかった人だから、もともと芸術家的な精神があの人たちの中にはあるんですね。

48:19 T (学生：質問する) 11

それで左側の分は右側のと何が違うかわかりますか。

48:30 T(解説) 142

左側も8つの段階に分かれているし、右側も8つの段階に分かれているのはわかるでしょう？ただどこが違うかっていったら、わかると思うけど、第一段階の大きさと第二段階の大きさと第三段階の大きさと、左側は均等にとってますね。ところが、実際の人生の長さからすると、第一段階、第二段階、第三段階、それぞれ1年しかないね。人生がだいたい80年だとすると、これは80年のうちの1年でしかないね。だから、左側のプレートは現実にあわないですね。右側のプレートの方が現実にあっている。で、それでいくと、中年期の、上から二番目のところが圧倒的に長いですね。コンパスのある人は測ったらいんですけど、この第6段階の長さというのは、実は第5段階の長さと同じになる。人生ってそんなもんなんだね。実際そうだと思う。そうするとですね、それをライフサイクルでとらえなおすとどうなるかって言ったら、こうなる。人間が産まれてから人生の最盛期を越えて、だんだん衰えていって死んでいくね(板書)。第二世代の人は、中年期のこころへんからはじまりまして、こういったわけですね。で、この段階のところで、次の子供が産まれてくる。正確な図ではないですけど、正確には下の方に書いてある。だから、中年期がライフサイクルの中で第5段階と同じ長さだということは、ライフサイクルが重なり合いながら、3分の1ずつずれながら重なり合っている。みんなこういう図を覚えておいてくれたらいいんだけど。

50:52 T(主張) 30

ついでに言いますと、エリクソンの大事な点はここなんですけども。それはですね、ちょっと極端な図にしますと。これが、エリクソンのいちばん中心のしゃべりたいことです。どういうことかって言ったらね、子供が成長することと親が変化することがかみあっている、ということがエリクソンの最後の方の発見であります。

51:22 T(事前説明) 33

どういうことかって言ったら、エリクソンの本を読んでみますと。エリクソンは症例というかケースを、治療はたくさんやってるんですけど、具体的なケースレポートがほとんどないから、エリクソン自身が何やってるか全然わからないんですけど、ところどころ治療について書いてるところがある。たとえば、老いですけど。Child and Society、若い頃に書いた『幼児期と社会』という最初のほうで書いた本の中に、子どもの治療の例が3つか4つ書かれています。

51:55 T(エピソード提示) 68

たとえば、どんなんかって言ったらね、たとえば男の子があっちこっちの家に火つけて、放火癖のある子どもですね。で、エリクソンのところに来て治療を受けるんですけども。その子どもの家族歴みていったらどうなっているかって言ったら、ちょうどその頃は第二次世界大戦のさなかですから、お父さんはアメリカの将兵ですから、イギリス行ってナチスと空軍として闘ってるわけですね。で、向こうの飛行機たくさん落として英雄になってるんやね、空軍の方のね。ところが、家の方ではお父さんとお母さんの折り合いが非常に悪くて、お父さんの帰る場所がない。燃えるようなお父さんを入れる余地のない家庭で、子どもは火を噴きたがっている。って言うてるのがエリクソンの症例なんですけども。

53:03 T(解説) 12

単純に言うんですけど、子どもが問題を起こしている背後に、親も問題を起こしている。

53:15 T(例提示) 23

もう一つ例を出しますね。これもよく忘れるんですけど。何やったかな。何か問題のある女の子をみるんですけど、その問題を片づけるときに見えてくるのはお父さんの失業問題。こういう

事例がありますね。

53:38 T(解説) 27

なんか簡単に言いますと、結局子どもが一こま成熟するときに、親の方も一こま成熟していく。親が一こま成熟していくと、子どもの方も一こま成熟していく。完全にかみあっている。こっち側(親)がうまくいかなければこっち側(子ども)もううまくいかない。こういうことがある、とエリクソンは言ってる。

54:05 T(論提示) 80

エリクソンはこのことをうまいこと言ってますんで、よく説明するんですけども。Cog uheeling。Cog uheeling っていうのは、歯車がかみあっているということです。子どもというのは、成熟のために歯車を一こままわしてもらおうとですね、必ず親の方も一こま歯車をまわしてくれる。これ(親)もううまくいかないと、子どもの方もうまくいかない。僕らは、往々にして子どもの成熟問題をみるんですけども、子どもの背後には必ず親の成熟問題がある。成熟の問題は、歯車のかみあいなんだ、はめこみあいなんだということで、Cog uheeling っていうわけです。もっと積極的にはですね、相互規制、mutual regulation。親と子どもは、互いに規制しあいながら成熟していくんだ。おもしろい言い方してまして、それはですね……。

55:25 T(その他) 7

どっかに書いてなかったかな。えーっと、ああ15ページ。

55:32 T(学生:指示・確認する) 24

今の資料の15ページ、右側のところだよ。もう最後だけど、下の欄のところからちょっと読んでみますよ。えーっと、15ページの下のところね。「相互形成は」からはじまるところ。ちょっと読んでみます。

55:56 T(資料提示) 7

「相互形成は、大半の場合は第7段階にある人々の活動を中心にする相互行為である。図2は、……」

56:03 T(解説) 3

図2はさっき言ったね。

56:06 T(学生:指示・確認する) 2

で、最後の二行。

56:08 T(資料提示) 10

「たとえば第7段階の人々の成熟と後続世代の人々の成長は、前者の後者へのはたらきかけをきっかけとして、まるで『歯車の噛み合い』のようなかたちで相互に進行するのである。」

56:18 T(解説) 3

この歯車のかみ合いがCog uheeling です。

56:21 T(資料提示) 8

「エリクソンによれば、先行世代は、後続世代の生き方を『規制』するために、相手にあわせてまず自分自身の生き方を『規制』する。」

56:29 T(例提示) 30

これどういうことかって言ったら、たとえば、いちばんエリクソン挙げてるのは、赤ん坊の睡眠時間の、寝てる時間と起きてる時間をずっと測っていくと、表がありますけども。あれ見ると非常におもしろいのはですね、生まれたての赤ん坊はほとんど1日中寝てますね。その次に寝てるのは青年期だろうって気がしますけど。

56:59 T(解説) 130

それはともかくとしてですね。赤ん坊はほとんど寝てますけど、部分的に起きてますね、こんなふう。起きるいちばん大きな理由は、胃袋が小さいから。いっぱい満腹になって寝るんだけど、お腹が空いてときどき目が覚める。だんだん起きる時間が長くなっていて、しかも大人の睡眠時間とか覚醒時間がだんだんだんだん合ってくる。実は、エリクソンは非常に強調してるんですけども、だんだんだんだんこのリズムが変わってく

るのの根っこにあるのはからだの変化なんです。からだの変化が根っこにあるんだけど、だんだんこのリズムを大人の生活に合わせるためにはですね。親はコントロールせんとかん。大人の食べるときに食べて。大人が寝るときには寝て。

つまり、お昼は起きてて夜は寝る、というふうに、だんだんだんだん合わせんといかん。つまり、大人は子どもを regulate して、規制して、大人のリズムに合わせようとするね。その時に何が必要かって言ったら、実は子どもの方の性格のリズムにあわせてやらんといけない、これができないなら regulate できない。夜中におっぱい飲ませてたりしてたのがですね、だんだんだんだん親の方が子どもの方のリズムを規制していく。まず子どもの方に自分が合わせてやらないと、子どもを自分の方に合わせていくことができないですね。これが相互規制。

さて、そここのところで。これいちばん有名な言葉なんですけども。そこあるように

「赤ん坊は家族から支配されると同時に、その家族を支配し育て」

大切ですね。僕は家族が赤ん坊を育てると思っているけど、実は赤ん坊が家族を育てる面がある。つまり、今までは親がもってなかった忍耐力だとか我慢強さだとか、相手に合わせていく力だとか、そういうものを親は否応なしに身につけていかされるわけですね。だからそこあるように、もう一回読みますと、

59:09 T (資料提示) 10

『赤ん坊は家族から支配されると同時にその家族を支配し育て』でおり、逆に『家族は赤ん坊によって育てられながら、赤ん坊を育てる』のである。」

59:19 T (解説) 7

というふうに書いてありますね。このあたりの言い方は、非常にエリクソンらしいところがあるいいですね。

59:26 T (主張) 26

この授業の主題は、「ライフサイクルと相互形成」なんですけど、「相互形成」の意味はこの意味であります。大人は一方的に子どもを育てていくとばかり思ってるんですけど、そうでなくてですね、子どもを育てながら大人自身が育ってるっていう面がある。これが、エリクソンのいちばん大事な発見だと思ってます。

59:52 T (事前説明) 20

さて、それですね、もうこれで次の議論に入る装置ができたんですけど。どういう装置かって言ったら、一つはベーシックトラスト。トラストっていう装置ですね。それから、もう一つは今言った相互形成っていう装置ですね。この2つをもって、次のホスピタリズムの問題に入ります。

1:00:12 T (学生:指示・確認する) 44

資料もってますか。持っていない人手挙げてみい。ホスピタリズム。隣の人見せてもらうか。持ってるか、みんな。今日は、ちょっと概要だけしゃべりますけども。あの一、何ページかなあ。資料持ってる人は見て下さい。14ページ。

1:00:56 T (事前説明) 17

僕がこの事例を表になおしてですね、子どもがどういうふうに変化していくかをみたものなんですけども。

1:01:13 T (学生:指示・確認する) 11

あったか？

1:01:24 T (解説) 6

この人はですね…。あつ、そうか。

1:01:30 T (学生:指示・確認する) 23

ページを前に戻って。2ページ。「事例の概要」。ここだけ、読んでみます。「事例の概要」のところ。ありましたか。「事例の概要」のところ。

1:01:53 T (資料提示) 11

1) 児童

M. T. 男児。13才、中学校(精神発達遅滞児学級) 1年生。

2) 問題

初回受付当時(昭和48年6月)、Mは1才9カ月。」

1:02:04 T (解説) 12

だから、児童相談所にMという男の子がはじめてやってきたのは、1才9カ月だったわけですね。それから13年たって、またまた児童相談所にきたわけですね。

1:02:16 T (話題提示) 30

ついでに言うと、この事例の報告やってる人は、僕ら愛媛県で研究会いっしょにやっていた児童相談所の心理判定員。心理判定員の人は何をするかって言ったらですね、入ってきたら事例を扱いながら、この子どもに、たとえばいちばんふさわしい施設はどこだろうかと考えて施設を決める。心理判定をやって施設を組織していく、そういう非常に大きなことが仕事のメインになっている。

1:02:46 T (資料提示) 10

「初回受付時、1才9カ月。一家は東京で生活していたが、父の出身地の役場から、『母が家出し…』

1:02:56 T (学生:指示・確認する) 5

ん？わかったか？ええか？

1:03:01 T (資料提示) 4

「…一家は東京で生活していたが、父の出身地の役場から…」

1:03:05 T (解説) 3

これは、愛媛県の南東の漁村です。

1:03:08 T (資料提示) 26

『母が家出し、父も子供を祖父母に預けたまま行方不明となった。祖父母をはじめ親族には養育可能なものがないので、施設に入れて欲しい。』との相談があり、翌月、MはA擁護施設へ措置された。

この初回当時から11年を経過して今回、A養護施設から文書により『本児は知能が劣っている上、年齢が増すに従い言動が粗暴になり、指導が極めて困難となったので、措置を変更して欲しい』との申し出があった。』

1:03:34 T (解説) 17

というわけですね、13年までは養護施設に入れられてたわけですけども、13年たって無茶苦茶なことをはじめまして、擁護施設におれなくなって。その後どうなったかって言ったら、それがこの話の中心であります。

1:03:51 T (資料提示) 8

おれなくなってこの子どもがどう流れていくのかというのが14ページのところの図であります。

1:03:59 T (解説) 10

こういう形でこの子どもは結局施設をたらいまわしにされる。どんどんどんどん症状は悪化していくわけです。で、そう思っ

1:04:09 T (資料提示) 17

それから、それをもって42ページに表があります。42、43。最後のところに表がありますね。これ資料1、資料2とありますけども、これをここでは読みませんので。

1:04:26 T (解説) 77

資料1というのは「措置児童の現況調査票の抜粋(A養護施設での生育過程)」というのがありますね。これは、2.4年からはじまって12.1年まで、つまり13才までの知的活動はどうだ、情緒はどうだ、社会性はどうだ、家族はどうだ、というものの記録であります。これはほら、児童相談所がいちばん最初A擁護施設にまわしたんだね。A擁護施設は毎年児童相談所に報告をしないといけない。この子どもはどうだ、今年はこうでしたっ

てね。その報告書を抜粋してこういうふうに残っているから、これです。でですね、普通の子どもは育っていくときに写真が山ほど残っているとかな、いろんな記録が、今の子どもだったらビデオが残っているとかないうふうに記録が残っていくのが普通でありますけども、この子どもはこういう公文書だけが残っていくわけですね。しかも、そこんところ読んでいきませんけども、じっくり読んでいくとですね、書いてることちょっとずつ違うんですね。Mという子どもがポジティブな感情もっているか、ネガティブな感情もっているかって言ったら、両端ににじみでてますね。

1:05:43 T (資料提示) 22

それからその資料2というのはですね、施設措置をやろうというときに心理判定の概要であります。それから最後この子どもは教護施設に入れられるんですけども、その教護施設からの報告というのが資料3にあります。

1:06:05 T (解説) 10

こういうのを見ると、この子どもに何が起こってきたのかというのがよく見えます。簡単に言いますと、家族がないんだね、この子には。解体してしまってるからね。

1:06:15 T (まとめ) 18

だからさっきの話からいくとですね、トラスト、信頼を最初から身につけられないまま育ってきた子どもがですね、まあどうなっていくのか。こういう問題がこの事例の中心であります。そうっておいて下さい。

《終了》

1:06:33 T (終了)

えっと、今日調査をしたらしいんで、ちょっと待って下さい。